(Paed. Th.)
420

Paed. Th. Beneke, Edu.
420

ABSTREICHG.

Die Reform

und

die Stellung

unserer Schulen.

Ein pädagogisches Votum

[illegible]

[illegible] zu Berlin.

Berlin, 1848.

Druck und Verlag von E. S. Mittler und Sohn.

[illegible]

Die Reform

und

die Stellung

unserer Schulen.

Ein philosophisches Votum

von

Dr. Eduard Beneke,
Professor an der Universität zu Berlin.

Berlin, 1848.
Druck und Verlag von E. S. Mittler und Sohn.

226 a

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

Vorerinnerung.

Die vorliegende kleine Schrift macht in keiner Art darauf Anspruch, die während der letzten Monate so vielfach umstrittenen Streitfragen über die Schule vollständig zu beantworten. Die meisten derselben sind überhaupt keiner allgemeinen Beantwortung fähig, und am wenigsten aus dem Standpunkte der Philosophie; sondern es kann darüber nur im genauesten Anschluß an die jedesmal vorliegenden besonderen Verhältnisse, und demgemäß, wo es diese mit sich bringen, hier so und dort anders, entschieden werden. Bei dem hier mitgetheilten „philosophischen Votum" also war es mir nur darum zu thun, einige Punkte, welche man jedenfalls als Leuchtpunkte im Gesichte behalten muß, wenn man sich nicht gefährlich verirren will, und die man gleichwohl vielfach neuerlich aus den Augen verloren hat, als solche entschieden vermöge einer tieferen wissenschaftlichen Nachweisung festzustellen, welche sich über diese allerdings allgemein, und eben nur aus dem Standpunkte der Philosophie geben läßt.

Jeder speciellen Polemik habe ich mich absichtlich enthalten, weil diese stets, mehr oder weniger, eine Zerstreuung mit sich führt, welche sich der klar-bestimmten Auffassung des Wesentlichen nachtheilig erweisen muß. Aber wer in der hieher gehörigen pädagogischen Litteratur belesen ist, wird leicht herausfühlen, daß eine ausgebreitete Kenntniß derselben, bis zu den neuesten Flugschriften hin, bei der Abfassung nicht gefehlt hat.

Schließlich bemerke ich noch, um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen, daß das Manuskript dieser Schrift, so wie es hier vorliegt, in der Mitte des Septembers der Druckerei übergeben, und der Druck lediglich durch in dieser vorgekommene, zufällige Hindernisse verspätet worden ist.

Berlin, den 25sten November 1848.

Inhalt.

		Seite
I.	Aufgabe	1.
II.	Auseinandertreten der Volksbildung, der Art nach	9.
III.	Gradabstufungen für die Volksbildung	29.
IV.	Einheit und Umfang der Schule	41.
V.	Aufsicht und Freiheit der Volksbildung	53.

Die folgenden kleinen Fehler bittet man vor dem Lesen zu verbessern:
S. 2. Z. 16 v. o. nach „man" füge man hinzu „in Frankreich".
= 2. Z. 5 v. u. für „nus" setze „uns".
= 2. Z. 4 v. u. für „ou" setze „on".
= 6. Z. 9 v. o. für „diesen" setze „diesem".

I. Aufgabe.

Die politischen und die socialen Verhältnisse Europa's sind gegenwärtig in einer Ausdehnung und bis zu einer Tiefe hinab erschüttert worden, wie noch niemals früher. Das Alte ist zur Seite geschoben; Alles soll neu werden; und hierfür machen sich von den verschiedensten Seiten her die verschiedensten Bestrebungen geltend. Wohin wir auch blicken mögen: überall treffen wir auf Schwanken und Unsicherheit. Wofür sich noch gestern die allgemeine Stimme entschieden aussprach, was man als unabweislich forderte, Das wird heute verleugnet und zurückgestoßen; und wer weiß, ob es nicht morgen wieder eben so leidenschaftlich erstrebt werden wird. Unter diesen Umständen ist es natürlich, daß dem verständig Umblickenden schwere Besorgnisse aufsteigen, ob und wie weit sich aus diesen chaotischen Bewegungen Erfreuliches und Haltbares hervorbilden werde. Mehrfach ist man beschäftigt, neue Verfassungen zu entwerfen. Aber wer die Geschichte in größerer Ausdehnung aufmerksam vor sich vorübergehen lassen, wer die menschliche Natur tiefer erforscht hat, Der kann sich auch da mannigfacher Bedenken nicht erwehren. Ueberall, wo man sich in dem Maße, wie jetzt, von allen bisherigen Empfin-

dungen, Bestrebungen, Gesinnungen losgerissen, und das Neue aus allgemeinen Ideen herauszubilden unternommen, hat das in dieser Weise Gebildete keine Dauer gehabt. Die unter Cromwel erphantasirten Verfassungen sehen wir mit derselben Schnelligkeit, wie sie aufgebaut waren, auch wieder zusammenmenstürzen; und mehr als ein halbes Jahrhundert mußte vorübergehen, ehe ein nur einigermaßen Bestand Habendes gewonnen werden konnte. In Nordamerika, obgleich die Aufgabe ohne allen Vergleich leichter war, da weit weniger eine innere Umwälzung als eine Losreißung vom Mutterlande Statt gefunden hatte, ergab sich dessenungeachtet die erste Verfassung (von 1781) als so durchaus untauglich, daß man dieselbe, sollte nicht die neu begründete Republik unaufhaltsam ihrem Untergange zueilen, schon nach wenigen Jahren mit einer neuen vertauschen mußte. Unter all dem Jubel und den glänzenden Festen, mit welchen man im Jahre 1791 die neu entworfene Konstitution feierte, waren die Seelen der Verständigeren von tief begründeter, dumpfer Bangigkeit erfüllt*); und die Erfahrung hat dieses Vorgefühl nur zu sehr bestätigt. Nach sechzig Jahren, während deren man zum Theil in wildem Taumel von einem Entgegengesetzten zum anderen übergesprungen ist, und im Verfolge des Triumphes über die für alle Zukunft festgestellte Befreiung des gesammten menschlichen Geschlechtes, den Despotismus mehrfach in den verabscheuungswürdigsten Gestalten erfahren hat, sieht man jetzt dort von

*) On fit des fêtes, comme si l'on commenda des réjouissances pour se persuader que les dangers étaient passés... On crut avoir atteint la réalité des choses, dont on n'avait obtenu que le nom.... Toutefois l'on se regardait les uns les autres, comme pour obtenir de son voisin la sécurité dont on manquait soi-même (Mémoires et considérations sur les principaux événemens de la révolution françoise; ouvrage posthume de Mme. la baronne de Staël.)

neuem am Anfange des so oft mißlungenen Werkes. Die Geistesentwickelungen und die Talente, welche zum Einreißen drängen und befähigen, sind, ihrer ganzen innern Organisation nach, so verschieden von den zum Aufbau erforderlichen, daß es beinah an Unmöglichkeit grenzt, daß sich beide in demselben Individuum, und daß sie sich bei einem Volke zu derselben Zeit zusammenfinden sollten.

Gesetzt aber auch, es gelänge uns Deutschen mit dem vorgesetzten Aufbauen über alle Erwartungen und Hoffnungen hinaus: so sind doch, was durch Geschichte und Philosophie noch ausnahmsloser, als das bisher Betrachtete, erwiesen wird, alle Einrichtungen und Formen ohne Verlaß, wenn nicht, beseelend und maßgebend, der rechte Geist zu denselben hinzukommt. Dies gilt, wie von den politischen, so auch von den socialen Reformen. Es ist sehr erfreulich und lobenswerth, daß man das Loos der körperlich arbeitenden Klassen in der neueren Zeit zum Gegenstande einer nur zu lange aufgeschobenen Aufmerksamkeit gemacht, und mit warmer Menschenliebe zu verbessern sich bemüht hat. Aber verdoppelt ihnen ihren Lohn, und schafft ihnen noch mehr Muße, als sie schon gegenwärtig haben: wenn ihr ihnen nicht Gelegenheit, Aufforderung und vor Allem Trieb zu geben im Stande seid, die in dieser Weise gewonnenen Mittel für ihre intellektuelle, gemüthliche, moralische Bildung anzuwenden, wenn sie ihren Erwerb (wie hiervon nur zu viele Erfahrungen vorliegen) im Dienste des Lasters vergeuden: so habt ihr dadurch nicht einmal ihr äußeres Wohlergehn und Wohlbefinden gefördert. Alle Bemühungen dieser Art also gewinnen erst die rechte Sicherheit des Erfolges und die rechte Weihe, wenn dazu noch andere hinzukommen: die auf die Hebung der Volksbildung gerichteten. Diese nun, wie sie sich ebenfalls vielfach mit regem und uneigennützigem Eifer wirk-

sam erwiesen haben, datiren bekanntlich nicht erst aus der neuesten Zeit. Selbst schon vor der französischen Revolution war man in unserm Vaterlande, wo sich die sociale Krisis, wenn sie gleich nicht zu entschiedenen Ausbrüchen führte, doch ebenfalls bereits seit längerer Zeit verdeckt in dieser Richtung ankündigte, der hohen Wahrheit inne geworden, daß durch Aufklärung und sittliche Vervollkommnung des Volkes eine große Schuld gegen die frühere Zeit abzutragen, und hierdurch allein die gedeihliche Entwickelung des Gemeinwesens sicher zu stellen sei; und die hieraus hervorgegangenen Bestrebungen sind seitdem ununterbrochen fortgeführt worden.

Aber durch alle diese Bestrebungen sind doch die politischen und socialen Krisen bisher nicht vermieden, oder auch nur zum Abschluß geführt worden, haben vielmehr dieselben (wie sich kaum in Abrede stellen lassen möchte) nur eine immer drohendere und gefährlichere Gestalt angenommen. Die Ansichten über Das, was im Staatswesen noth thut, und die hieran geknüpften Forderungen, sind immer uneiniger, immer verwirrter geworden; und namentlich ist in der neuesten Zeit in Bezug darauf so viel Widersinniges als Behauptung aufgestellt und als Experiment ins Werk gesetzt worden, daß darüber kein Zweifel sein kann, es sei (wir müssen dies leider, mehr oder weniger, auf alle Klassen der Gesellschaft ausdehnen) in Betreff des Politischen und Socialen noch immer keine gesunde und solide Bildung gewonnen. Und eben so in Betreff Dessen, was dafür als Grund- und Unterlage dienen sollte: in Betreff der Erziehung und des Unterrichtes. Wir wollen keineswegs in Abrede stellen, daß auf diesem, verhältnißmäßig enger begränzten und einfachere Bildungsverhältnisse darbietenden Felde während der letzten achtzig Jahre viel Treffliches ins Licht gestellt worden ist. Man hat sich namentlich, im Fortschritt der darauf gewandten Be-

strebungen, immer entschiedener überzeugt, daß es nicht bloß (worauf man früher beinah ausschließlich Gewicht gelegt hatte) auf Aufklärung, auf Erkenntniß, und also auf Unterricht, inwiefern dadurch Kenntnisse und Erkenntnisse mitgetheilt werden, ankommt, sondern auf die Ausbildung des Innern oder der Kräfte, schon für die intellektuelle, und weit mehr noch für die affektive und praktische Seite, wo es die Bildung des Gemüthes, des Willens, der Gesinnungen gilt; und im Verfolge hiervon hat man mit Recht die Forderung gestellt, daß aller Unterricht, namentlich auch in Schulen, so ertheilt werde, daß er zugleich erziehend wirke. Aber hierüber und über weniges Andere hinaus, was vorzüglich dem Gebiete der speciellen Methodik angehört, stoßen wir auch hier auf weit auseinandertretende Ansichten; in dem Maße, daß sich Derjenige, welcher die pädagogische Tagesliteratur aufmerksam vor sich vorübergehen läßt, die betrübende Wahrheit nicht verbergen kann, daß zu keiner anderen Zeit, in Plänen und Ausführungen, ein so vielfaches und unsicheres Hin- und Hergreifen Statt gefunden hat, als in der gegenwärtigen. Selbst frühere Gegensätze, welche längst ausgeglichen und begraben zu sein schienen, sind wieder aufgelebt, zum Theil in den verschiedensten Formen und Ausstaffirungen. Man denke (um nur einiges besonders Hervorstechende namhaft zu machen) an die endlosen Streitigkeiten über die Gymnasien und die Bürgerschulen, und wie man in diese die alten Differenzen zwischen dem Humanismus und dem Realismus neugestaltet einmischt und wunderlichen Spuk treiben läßt. Man denke an die unzähligen Pläne in Betreff der Stellung der neueren Sprachen zu den alten und zur Muttersprache, und an die so weit auseinandergehenden Angaben über die Zwecke, für welche, und über die Methoden, nach welchen die einen und die anderen in den öffentlichen

Schulen zu behandeln seien. Selbst die Gränzsteine zwischen dem Gymnasium und der Universität, die bereits seit geraumer Zeit, und für alle Zukunft, mit allgemeiner Anerkennung festgestellt zu sein schienen, haben sich neuerlich gefallen lassen müssen, wieder von ihren Stellen gerückt zu werden: so daß man Unterrichtsgegenstände, die man seit hundert Jahren und länger der Universität überlassen hatte, wieder in das Gymnasium aufgenommen, und Unterrichtsgegenstände, welche allerdings auch ins Gymnasium gehören, doch nicht in der diesen angemessenen Methode, sondern im Charakter der Universität behandelt hat. Kurz, es möchte sich schwerlich ableugnen lassen, daß man, gedrängt und verwirrt durch die von der fortschreitenden Zeit gestellten und zum Theil einander widerstreitenden Forderungen, in den letzten Jahren an Sicherheit der pädagogischen Beurtheilung nicht gewonnen, sondern entschieden eingebüßt hat. Unter diesen Umständen nun ist es unstreitig wünschenswerth, ja dringend nothwendig, daß die Ergebnisse der umfassenderen und tiefer dringenden Wissenschaft in noch größerer Ausdehnung und Schärfe, als dies schon bisher geschehen ist, für die Entscheidung der pädagogischen Streitfragen zur Anwendung gebracht werden. Diese Wissenschaft steht allerdings dem Leben ferner, als die Beurtheilung des Praktikers; und sie darf sich deshalb nicht anmaßen wollen, Alles in Allem zu sein. Aber dem Praktiker wird, eben weil er so nahe steht, bei der ausnehmenden Zusammengesetztheit und Verwickelung des Gegebenen nur zu leicht der Blick getrübt und verwirrt, das Urtheil bestochen oder verstimmt, so daß er nur schwer im Stande ist, aus dem Gemisch von Zufälligem und Wesentlichem, welches ihm vorliegt, das Letztere klar und bestimmt herauszuheben, und das Mannigfache und Wechselnde nach dem Maßstabe des Ewig-Wahren zu messen und zu regeln. Für eine genü-

gende Lösung der vorliegenden Probleme also müssen sich beiderlei Beurtheilungen fortwährend in die Hände arbeiten; und so geht denn der Zweck der gegenwärtigen Schrift dahin, die mehr aus dem Gesichtspunkte des Praktikers ausgeführten Bearbeitungen durch eine Orientirung an den tieferen geistigen Grundlagen zu ergänzen.

Wir beschränken uns hierbei auf die beiden umfassendsten Streitfragen, und die eben deshalb auch in den politischen Bewegungen der Gegenwart mehr als alle übrigen die Köpfe erhitzt und die Federn in Thätigkeit gesetzt haben: auf die Streitfragen, ob, und in welcher Art, die Schulen zusammen- oder auseinanderzuhalten seien: erstens untereinander, und zweitens mit Demjenigen, was neben ihnen in größerem Umfange, und dabei ihnen näher und verwandter als Anderes, das Gemeinleben in seiner höheren geistigen Sphäre ausfüllt, mit den kirchlichen Institutionen und den Staatsbehörden.

Es ist natürlich, daß sich auch hier vor Allem das Streben nach einer größeren Einheit des Volkslebens geltend machen mußte. Hierfür sind dann die mannigfachsten Pläne entworfen worden. Zuerst, was die Schulen für sich betrifft, haben Einige gefordert, der Unterricht, ja selbst die Erziehung sollten, auf Veranstaltung und auf Kosten des Staates, allen Kindern gemeinsam und in gleichem Maße ertheilt werden. Andere getrauen sich nicht so weit zu gehen; aber der Unterricht wenigstens sei zusammenzuhalten bis zu dem Alter, wo die einen zu Lebensbeschäftigungen abberufen werden, die sich in geistig-untergeordneten Sphären bewegen. Bis dahin (verlangt man) sollen alle Kinder dieselben Schulen besuchen; ja man hat sogar aus dem Interesse der Einheit des Volkes die Forderung gestellt, daß für Diejenigen, welche zu höheren Berufsgattungen vorzubereiten seien,

von der bisher für sie gewöhnlichen höheren Bildung so viel nachgelassen werde, daß sie mit den übrigen gemeinschaftlich unterrichtet werden könnten.

Die Pläne, welche sich auf die Umgestaltung der Verhältnisse zu dem neben den Schulen Liegenden beziehen, haben sich wo möglich noch mannigfaltiger ausgebildet. Am allgemeinsten hat sich hier ein Verlangen, nicht nach Vereinigung, sondern nach Trennung geltend gemacht: nach der Trennung nämlich von der Kirche, mit welcher bisher die Schulen, von Seiten der Aufsicht und auch sonst, in sehr genauer Verbindung gestanden haben. Dabei wollen denn die Einen eine durchaus selbstständige Stellung der Schulen in der Art, wie sie von den Kirchen ebenfalls gegenwärtig erstrebt wird; während es dagegen die Anderen vortheilhafter finden, daß die Schulen in die von der Kirche aufgegebene Verbindung mit dem Staate eintreten. Die Schullehrer sollen für Staatsbeamte erklärt, sollen derselben Stellung und derselben Rechte, wie die übrigen Staatsbeamten, theilhaftig gemacht werden.

Es fragt sich also: welche sind die Momente, aus welchen die Entscheidung über diese Streitfragen zu gewinnen ist? Und wie stellt sich dieselbe heraus, namentlich für die gegenwärtige Zeit mit ihren so bedeutend umgestalteten Bedürfnissen? — Wir machen für die Beantwortung den Anfang mit den Verhältnissen zwischen den verschiedenen Schulen. Durch die Erörterung dieser beschränkteren Streitfrage werden wir dann zugleich auch die Beantwortung der zweiten umfassenderen vorbereiten.

II. Auseinandertreten der Volksbildung, der Art nach.

Mit Recht hat man die zu verschiedenen Zeiten immer wieder von neuem aufgetauchten Pläne zurückgewiesen, welche darauf hingingen, unsere Schulen zu Berufsschulen zu machen. Die Bestimmung derselben ist nicht, einen gewissen Complexus von Kenntnissen mitzutheilen, welche künftig einmal im Leben zur Anwendung zu bringen sind. Dies, so wie die Einübung der hiermit in Verbindung stehenden Fertigkeiten, haben sie anderweitigen Veranstaltungen zu überlassen, welche großentheils erst nach dem Schlusse der Erziehungszeit zur Wirksamkeit kommen, oder wo sie noch innerhalb dieses Zeitraumes fallen (wie das Erlernen von Handwerken unter einem Lehrherrn ꝛc.) jedenfalls einen ganz andern Charakter an sich tragen. Die Aufgabe unserer Schulen also geht, wie man es meistentheils bezeichnet, nicht auf die materiale, sondern auf die formale Bildung, oder bestimmter auf die Ausbildung der geistigen Kräfte. Sind nur diese in der rechten Vollkommenheit ausgebildet, so wird es dann später keine Schwierigkeit haben, auch die Talente zu erwerben für die Auffassung, die Beurtheilung, die Behandlung, des besonderen Gegenständlichen, mit welchem es der künftige Beruf zu thun hat.

So weit sind Alle, welche die Aufgabe des Jugendunterrichtes ernster gewürdigt haben, entschieden mit einander einig. Aber wie nun mit diesen geistigen Kräften und ihrer Bildung? Werden für alle Berufsgattungen Kräfte von gleicher Art erfordert, und welche durch dieselben Uebungen erworben

werden können? Und wenn dies, wie wohl kaum noch dem Streite unterliegt, entschieden verneint werden muß: giebt es nicht vielleicht Verschiedenheiten der Berufsgattungen, in Hinsicht deren die zu erwerbenden Kräfte so weit auseinandertreten, daß auch schon während des Jugendunterrichtes eine gesonderte Bildung nothwendig ist? — Wir antworten: so ist es allerdings. Einigen Berufsgattungen nämlich (in dieser Beziehung treten alle, die es überhaupt giebt, in zwei große Klassen auseinander) ist die Auffassung, die Beurtheilung, die Behandlung der Seelenwelt, anderen die Auffassung, die Beurtheilung, die Behandlung der materiellen Welt als Aufgabe gestellt. Der Geistliche, als Kanzelredner, als Katechet, als Seelsorger, der Richter und der Sachwalter, indem sie, dem vom Rechte Abgewichenen gegenüber, die rechtlich normale Gestaltung der Lebensverhältnisse repräsentiren und zur Wirklichkeit bringen, der Gesetzgeber und der irgendwie sonst an der Regierung Betheiligte, die Lehrer aller Klassen 2c. haben es mit der Seelenwelt zu thun; der Landwirth, der Fabrikant, und die mit diesen in gleicher Linie Stehenden, mögen sie immerhin die umfassendsten und höchsten Naturgesetze für die Regelung und Vervollkommnung ihrer Berufsthätigkeit zur Anwendung bringen, haben die materielle Welt zum Gegenstande, wie ihrer leiblichen, so auch ihrer geistigen Wirksamkeit. Und wohl zu merken: nicht nur daß diese beiden Welten den Vorstellungen nach durchaus von einander verschieden sind, so daß, mit Ausnahme weniger, auf sehr großer Höhe der Abstraktion liegender, keine einzige Vorstellung beiden gemeinsam ist: sie liegen eben so auch den Geisteskräften, den Talenten nach außer einander, so daß (wir müssen dies mit der größten Entschiedenheit und Schärfe aussprechen) keine einzige Geisteskraft, kein einziges Talent, welche für die Auffassung, die

Beurtheilung, die Behandlung der einen Welt geeignet sind, zugleich auch für die der anderen befähigen.

In früherer Zeit nun waren bekanntlich für die höhere Bildung die Gymnasien, und wo die Mittel nicht zu einem eigentlichen Gymnasium ausreichten, die sogenannten „lateinischen Stadtschulen" Eines und Alles. In ihnen wurden auch Diejenigen unterrichtet, welche für einen auf die Außenwelt gehenden, oder, um uns dieses, wenn auch nicht ganz scharfen, doch gebräuchlichsten Ausdrucks zu bedienen, für einen bürgerlichen Beruf bestimmt waren. In dem Maße aber, wie, in der neueren Zeit, die Naturwissenschaften, und die mit diesen in Verbindung stehenden praktischen Lehren, an Ausbreitung, Reichthum und Verarbeitung des Aufgefaßten gewannen, mußte auch die Vorbereitung in diesen Schulen immer mehr als für einen Theil der Schüler unzweckmäßig empfunden werden. Es machte sich für diese das Bedürfniß geltend, die auf die materielle Welt sich beziehenden Geisteskräfte schon in früherer Zeit und in größerer Ausdehnung auszubilden. Schon von der Mitte des vorigen Jahrhundertes an sehen wir daher eine gewisse Unruhe und Unsicherheit in Betreff der Einrichtung der Unterrichtsanstalten immer mehr Raum und Stärke gewinnen. Aber wie sollte Dem abgeholfen werden? — Mannigfache äußere und innere Gründe, über welche wir uns nicht weiter ausbreiten können, machten es meistentheils wünschenswerth, alle für eine höhere Bildung bestimmten Schüler zusammenzuhalten; und so sind denn nicht selten, indem man dem bezeichneten Bedürfnisse genügen wollte, die Forderungen nach der entgegengesetzten Seite hin überspannt worden. Während die Einen alle bezeichneten Schüler bei dem bisherigen Unterrichte, und namentlich bei dem Lateinischen festhalten wollten (man denke nur an den bekannten,

von Thiersch im Jahre 1829 entworfenen Unterrichtsplan); während eine zweite Parthei, in der einen oder der anderen Art, zu vermitteln suchte, hat man dagegen von Seiten einer dritten Parthei, und welche gerade in Verbindung mit der neuerlich eingetretenen politischen Umwälzung hier und dort wieder neuen Aufschwung und Spannung gewonnen hat, verlangt, daß die bisher ungerecht zurückgestellten Naturwissenschaften für den Jugendunterricht, und namentlich gerade für den auf die höchste Bildung berechneten, wo nicht zur ausschließenden Grundlage, doch zur Hauptsache gemacht werden sollten. Die Zeit sei vorüber, wo man sich an der Beschäftigung mit „bloßen Namen und Formen" habe genügen lassen können; die gegenwärtige Zeit dränge mächtig zur wirklichen Welt, zu den Sachen (Realien) hin. An diesen, wie sie eben vorzüglich durch die Naturwissenschaften dargeboten würden, könnten eben sowohl alle Geisteskräfte, deren Ausbildung die Aufgabe der Schulen sei, die Anschauungs- und die sonstigen Auffassungskräfte, die Einbildungskraft, der Verstand, die Urtheilskraft, das praktische Talent gebildet werden; und sie würden mit ungleich größerem Gewinne gebildet, eben weil hiermit zugleich auch Kenntnisse von Sachen, von Wirklichem erworben würden.

Haben nun die Anhänger dieser Ansicht hiermit Recht? — Wir müssen dies, im Anschluß an das schon vorher Angedeutete, entschieden verneinen. Durch die Psychologie in der tiefern Ausbildung, welche sie in der neueren Zeit gewonnen, hat, ist unumstößlich der Beweis geführt worden, daß es nicht, wie durch die angeführte Argumentation vorausgesetzt wird, dergleichen allgemeine Kräfte oder Talente giebt, welche gegen allen Bewußtseinsinhalt, oder gegen alles Gegenständliche, indifferent, auch ohne Weiteres für alles Gegenständliche gleich gut zur Anwendung gebracht werden könnten,

und daß es noch weniger eine solche **allgemeine Bildung** von Kräften oder Talenten giebt*). Es war eine durchaus falsche Annahme der bisherigen Psychologie, wenn sie dem Menschen schon von der Geburt an ein Erinnerungsvermögen, einen Verstand, eine Urtheilskraft, ein Ueberlegungsvermögen, einen Willen, und wie diese Kräfte oder Vermögen sonst noch heißen mochten, beilegte, welche nur, wie man es höchst unbestimmt und schwankend ausdruckte, zur Wirksamkeit aufgerufen und ausgebildet zu werden brauchten. Was für diese Vermögen oder Kräfte charakteristisch ist, sind gewisse **vollkommenere Bildungsformen**; und die neue Psychologie hat gezeigt, daß **alle diese Bildungsformen**, wie sie sich **an den Thätigkeiten der ausgebildeten Seele vorfinden, bei der Geburt noch gar nicht existiren, auch nicht vorgebildet in Vermögen oder Kräften.** Ursprünglich hat der menschliche Geist noch keine Kräfte zu verstehen, zu urtheilen, zu schließen, zu überlegen, zu wollen rc.; sondern alle Kräfte, die er hat, sind von **ungleich einfacheren, ungleich mehr elementarischen** Formen. In welcher Weise bilden sich nun jene aus diesen? — Die Antwort lautet zunächst sehr einfach: durch gewisse **Zusammenbildungen**, theils im Verhältniß der Gleichartigkeit, und theils in Gruppen- und Reihenverhältnissen. Da ist nun doch sogleich augenscheinlich, daß diese Zusammenbildungen nicht zwischen den Vermögen oder Kräften **als solchen**, sondern nur dann zwischen denselben Statt finden können, wenn sie zur **Erregtheit** oder **Bethätigung** gebracht worden sind. Wollen wir vermöge der Kombination mehrerer ähnlichen Vorstellungen einen Begriff bilden, so müssen zuvörderst diese Vorstellungen **repro-**

*) Vgl. hierzu und zum Folgenden die in meiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (zweite verm. und verb. Auflage), Band I. S. 41 ff. gegebenen Auseinandersetzungen.

ducirt werden. Nur bei dieser Reproduktion (oder Ausbildung zur Erregtheit) können die Vorstellungskräfte zu Kräften von der vollkommeneren Bildungsform zusammengebildet werden, welche die Begriffs- oder Verstandeskräfte auszeichnet. So mit allem Uebrigen. Sollen in uns Urtheilsvermögen oder Ueberlegungsvermögen entstehen: so müssen zunächst die Auffassungen, die Lebenserfahrungen, welche in die Urtheile, die Ueberlegungen, als Bestandtheile einzugehen geeignet sind, wieder zur Erinnerung kommen, das heißt eben, wieder zur Erregtheit ausgebildet werden. Alle weiter vorliegenden Bildungsformen also, und die als solche in die Seele eintreten sollen, müssen zuerst durch Kombinationen zwischen Akten entstehen; und erst indem diese im Innern der Seele fortexistiren, werden sie auch für die Vermögen oder Kräfte begründet. Ursprünglich (wie paradox es auch für Manche beim ersten Hören klingen mag) bilden sich die Begriffe früher als die Begriffskräfte (der Verstand), die Urtheile früher als die Urtheilsvermögen, die Ueberlegungen früher als die Talente zu Ueberlegungen ꝛc.; und erst nachdem dies geschehen ist in der bezeichneten Weise, kann sich das Verhältniß umkehren: können die Begriffsakte gebildet werden durch Erregung der Verstandeskräfte, die Urtheilsakte, indem Urtheilsvermögen, die Ueberlegungen, indem Ueberlegungstalente zum Bewußtsein ausgebildet werden. Auch in dieser späteren Zeit aber (was wohl zu merken ist) giebt es eben deshalb gar keine anderen Kräfte von dieser Form, als welche vermöge dieser Fortexistenz früherer Akte begründet sind. Auch der ausgebildete Mensch hat überhaupt keinen anderen Verstand, keine andere Urtheilskraft, kein anderes Ueberlegungsvermögen, kein anderes Talent irgend einer anderen Art, keinen anderen Willen, als vermöge der von früher her in ihm fortexistirenden Akte. Nur in diesen

Akten sind ja die ihnen eigenthümlichen Bildungsformen erworben worden; und über Dasjenige hinaus also, was von diesen Akten innerlich als Kraft fortexistirt, können sich auch späterhin diese Bildungsformen nicht in der Seele vorfinden.

Man mache nun hiervon die Anwendung zur Entscheidung über die vorliegende Streitfrage. Gesetzt, wir haben einem Schüler Tausende von Naturprodukten gezeigt, haben ihn in der Auffassnng derselben geübt, haben diese Auffassungen im Verhältniß der Gleichartigkeit zusammengebracht, und durch deren Verschmelzungen Begriffe, so wie durch die Hinzunahme dieser Begriffe zu neuen Auffassungen Urtheile und Schlüsse bilden lassen; wir haben ihn ferner aufmerksam gemacht auf die ursächlichen Beziehungen zwischen den Naturerfolgen, und nachdem auch diese zur Auffassung gebracht worden sind, damit Begehrungen in Verbindung gesetzt, durch deren Hinzutreten die Causalreihen in Zweck- und Mittelreihen, und wo mehrere zur Auswahl vorlagen, in Ueberlegungen umgewandelt worden sind. Unstreitig sind durch diese Kombinationen nicht bloß Akte, sondern auch Kräfte von diesen höheren Bildungsformen gewonnen worden, in der vorher bezeichneten Weise. Durch die specielle Darlegung hiervon hat die neue Psychologie der Pädagogik einen eben so einfachen als sicheren Leitfaden, nicht allein für das Verständniß der Bildung, sondern auch für das im Interesse derselben zu beobachtende Verfahren an die Hand gegeben. Aber man frage sich nun: wird wohl, vermöge der hierdurch gewonnenen Auffassungs-, Verstandes-, Urtheils-, Ueberlegungsvermögen, der so gebildete junge Mensch auch Gemüthsbewegungen, Entschlüsse, Charaktere, Lebensverhältnisse vollkommener aufzufassen, zu begreifen, zu beurtheilen, in Ueberlegung zu nehmen im Stande sein? — Wir müssen dies entschieden in Abrede stellen. Diese Akte haben ja einen in dem Maße verschiedenen

Inhalt von dem in jenen Akten gegebenen, daß auch die davon innerlich fortexistirenden Kräfte in keiner Art in die zuletzt bezeichneten Akte als Grundlagen hineingegeben werden, und vermöge dessen dieselben zu vollkommnerer Ausbildung bringen können. Mag ich mir noch so zahlreiche und vollkommene Begriffe und Begriffskräfte von Pflanzen, von Mineralien, von physikalischen oder chemischen Processen erworben haben: ich werde hierdurch nicht im mindesten befähigt, einen menschlichen Charakter besser zu verstehen als Derjenige, welcher diese Begriffe und Begriffskräfte nicht erworben hat. Das Verständniß davon kann eben nur von denjenigen Vorstellungen her gewonnen werden, welche dafür die eigenthümliche Vorstellungsgrundlage ausmachen. Dies wird auch durch die unmittelbaren Lebenserfahrungen auf das augenscheinlichste bestätigt. Wie höchst unbehülflich sehen wir nicht selten Naturforscher, Mathematiker ꝛc. im Leben auftreten, obgleich (und oft gerade **weil**) sie in ihren Fächern nicht nur eine Gelehrsamkeit, sondern auch einen Scharfsinn, eine Gewandtheit der Beurtheilung, eine Erfindungskraft besitzen, welche unsere höchste Bewunderung in Anspruch nehmen! Also (um das Ergebniß der hierauf sich beziehenden psychologischen Forschungen allgemein anzugeben) **die Bildung aller Geisteskräfte reicht jedesmal nur so weit, als der Bewußtseinsinhalt Desjenigen reicht, an welchem sie erworben worden sind**, als dieser in dem nun als Aufgabe Gestellten entweder der **gleiche**, oder doch so weit **ein ähnlicher ist**, daß das Frühere theilweis in die neuen Akte als Grundlage (oder Kraft) eingehen kann. Dem gegenüber: die Fähigkeit der früher erworbenen Kräfte unterstützend für die Lösung einer späteren Aufgabe einzutreten, nimmt in dem Maße ab, wie beide in Betreff ihres Bewußtseinsinhaltes weiter auseinanderliegen. Die **materielle** Welt

und die Seelenwelt aber liegen unter Allem am weitesten von einander ab; und so müssen wir denn entschieden den Satz aufstellen, daß durch die Naturwissenschaften keineswegs die Geisteskräfte gebildet werden können, welcher Derjenige bedarf, dessen künftiger Beruf auf der Seite der Seelenwelt liegt.*)

Die weitere Anwendung macht sich nun leicht. Es muß Unterrichtsanstalten geben (dies gestehn wir, den früher bezeichneten Bildungsfortschritten und den darauf gegründeten Forderungen gegenüber, entschieden zu,) welche für die Wirksamkeit auf die materielle Welt befähigen: hierfür nicht nur Kenntnisse mittheilen (was für die Schule, wie wir gesehn, immer nur Nebensache ist), sondern auch, in der angegebenen Weise, die erforderlichen Geisteskräfte ausbilden, und dies beides dadurch erreichen, daß sie die Naturwissenschaften (und die Mathematik in der Richtung zu diesen hin) zur Hauptgrundlage des Unterrichtes machen. Diese Unterrichtsanstalten müssen (wir werden später hierauf noch einmal, für eine genauere Bestimmung, zurückkommen) durchaus selbstständig hingestellt werden. Aber diesen Unterrichtsanstalten gegenüber muß es dann andere geben, welche für die Wirksamkeit auf die Seelenwelt befähigen; und für diese Unter-

*) Allerdings kann sich zwischen beiden ein gewisses Hinüberwirken in Betreff der formalen Gleichheit geltend machen: die Vollkommenheit, mit welcher die materielle Welt aufgefaßt, verstanden rc. worden ist, zur regelnden Musterform und zum Stachel werden für eine gleiche Vollkommenheit in Betreff der Auffassung, des Verständnisses rc. der Seelenwelt. Aber dieses formale Hinüberwirken ist in so enge Gränzen eingeschlossen, und erfordert überdies in dem Maße das Hinzukommen von andern Mitwirkungen, welche keineswegs immer eintreten, daß dieses Hinüberwirken für das hier vorliegende Problem wenig in Betracht kommt. Man vergleiche hierüber meine „Erziehungs- und Unterrichtslehre", zweite Auflage, Band I., S. 81 ff. und besonders Band II., S. 36 ff.

richtsanstalten können jene eben so wenig als Aequivalente eintreten.

In welcher Art nun unsere Gymnasien dieser Bestimmung entsprechen, das ist so allgemein bekannt, oder sollte doch wenigstens so allgemein bekannt sein, daß es kaum noch der Angabe davon bedarf. Die Sprache ist durch und durch Reflex von Seelenprodukten. Jedes Wort bezeichnet einen Begriff (eine Zusammenfassung von mehrerem Besonderen, auf welches es zugleich anwendbar ist); eben so jede Form; und dieser letzteren liegen außerdem noch, in reicher Mannigfaltigkeit, Kombinationen oder Beziehungen andrer Art zum Grunde. So von dem am meisten Elementarischen bis zu den höchsten dichterischen, geschichtlichen, philosophischen 2c. Werken; und wie in Betreff der Geistesprodukte des einzelnen Menschen, so in Betreff ganzer Völker und Zeiten. Indem wir nun die Sprachdarstellungen aufnehmen, nehmen wir mehr oder weniger auch die Seelenprodukte auf, welche diesen äußeren Reflexen als ihr Inneres zum Grunde liegen; und vermöge der inneren Fortexistenz der in dieser Weise angeeigneten Kombinationen werden zugleich unsere Auffassungskräfte, Verstandeskräfte 2c. in dieser Richtung fortgebildet. Dies ist, wie sich von selbst versteht, nichts dem Gymnasialunterrichte, oder dem Unterrichte überhaupt, Eigenthümliches, durch ihn neu Eingeführtes; es ist unzertrennlich von allem Verkehr, der unter Menschen Statt findet. Dem Grundcharakter nach haben wir dasselbe schon von dem Zeitpunkte her, wo das Kind zuerst die sprachlichen Aeußerungen der Mutter und Geschwister mit auch noch so schwankendem und dunklem Bewußtsein auf ein Inneres bezieht (deutet, versteht.) Was in dieser Weise unbeabsichtigt durch das ganze Leben hindurch erfolgt, und in den mannigfachsten Abstufungen und Richtungen weiter führt und — irre führt,

wird vom Unterrichte nur für eine umfassendere, zusammenhängendere, stätig fortschreitende, methodisch abgestufte Bildung aufgenommen.

Die Gesammtheit der Seelenprodukte macht die Seelenwelt aus; und je ausgedehnter und mannigfaltiger wir also, vermöge der Sprachdarstellungen, die ihnen zum Grunde liegenden Seelenprodukte zur Aneignung und Verarbeitung bringen: um desto ausgedehnter und mannigfaltiger erzeugen wir, in der früher bezeichneten Weise, in dem Schüler die Talente, welche für die Auffassung und Behandlung der Seelenwelt erfordert werden. Für Denjenigen also, der sich dies anschaulich gemacht hat, und welchem dabei, unter dem Vorleuchten der neuen Psychologie, der unendliche Reichthum dieser Welt und der inneren Organisation ihrer Bestandtheile klar vor Augen liegt, kann es kaum etwas Lächerlicheres und Widersinnigeres geben, als den bekannten Sprachgebrauch, welcher, den Naturwissenschaften gegenüber, als Unterrichtsgegenständen, die es mit „Realien" oder „Sachen" zu thun hätten, den Sprachunterricht als auf „bloße Namen und Formen" gehend bezeichnet. Von „Namen" und von „Wortformen" kann da, wo der Sprachunterricht in öffentlichen Lehranstalten seiner wahren Bestimmung gemäß ertheilt wird, nicht im entferntesten die Rede sein. Der äußere Erwerb einer Sprache kann für zufällige äußere Zwecke empfehlenswerth sein; aber für die geistige Bildung wird dadurch kein Fortschritt, sondern eher eine Beschränkung und Hinderung bedingt; und aus dem Gesichtspunkte der Geistesbildung also, welcher doch für die Einrichtung öffentlicher Schulanstalten allein der regelnde sein muß, dürfen wir die darauf gerichteten Bemühungen allenfalls gestatten, aber in keiner Art als maßgebenden Zweck gelten lassen. Um „Formen" handelt es sich allerdings, aber um Seelenformen, ganz in derselben Weise,

wie es sich ja auch in den gewöhnlich sogenannten Naturwissenschaften durch und durch um Formen (Bildungsformen) des Materiellen handelt. Wie nun diese letzteren Formen zugleich die zu erlernenden Sachen sind, und welche dadurch, daß sie erlernt werden, zugleich zur Behandlung dieser Sachen in den Stand setzen: eben so auch auf der Seite des Sprachunterrichtes. Die Formen, mit welchen dieser zu zu thun hat, sind Seelensachen; und daß dies so vielfach verkannt worden, ist nur daraus abzuleiten, daß die meisten Menschen leider noch immer in dem Maße auf die materielle Welt gespannt sind, daß sie darüber niemals recht die Fähigkeit erworben haben zu einer klar-bestimmten Auffassung dieser Seelensachen. Wer diese zu erwerben sich angelegen sein lassen, Dem kann es keinem Zweifel unterliegen, daß diejenigen Sachen, mit welchen es der Sprachunterricht zu thun hat, vollkommen eben so real sind, wie die Sachen, aus welchen die materielle Welt besteht; dabei werthvoller und (was uns hier vorzüglich angeht) die rechten Sachen, an denen allein die Geisteskräfte Derjenigen, welche zu Seelsorgern, zu Richtern, zu Staatsmännern rc. bestimmt sind, die ihnen angemessene methodische Uebung und Stärkung erhalten können.*)

---

*) Was hier über die Ausbildung zur Wirksamkeit auf die Seelenwelt gesagt worden, ist der klar-bestimmte, und namentlich in praktischer Richtung klar-bestimmte Ausdruck von Demjenigen, was man bei den Ausdrücken „Bildung zur Humanität" und „Humanismus" dunkel geahnt hat. Nicht nur aber, daß doch die Menschenwelt vollkommen in eben dem Maße der Welt des Wirklichen oder Realen angehört, wie die materielle: so geschieht überdies die Auffassung jener bei uns Menschen ohne allen Vergleich realistischer, d. h. in weit höherem Maße mit der Wirklichkeit einstimmig, als die Auffassung jener; und dieser Vorzug ist namentlich auch für die darauf zu gründenden praktischen Anwendungen von der höchsten Wichtigkeit. Vgl. hierüber mein „System der Metaphysik rc.," besonders S. 68ff. und 119 ff.

Aber wir wenden uns von dieser polemischen Exkursion zu unserer Hauptaufgabe zurück. Nicht nur müssen wir verlangen, daß es fortwährend Unterrichtsanstalten gebe, in welchen die Ausbildung für die Behandlung der Seelenwelt als die überwiegende ins Auge gefaßt werde, sondern auch daß die in dieser Richtung zu bildenden Schüler schon früh von den übrigen gesondert werden, damit wir den bezeichneten Bildungszweck mit voller Entschiedenheit und in stätiger Spannung zu verfolgen im Stande seien. Wer sich die innere Organisation der hierfür erforderlichen Talente im Einzelnen bestimmter anschaulich gemacht hat, weiß, daß dieselben von sehr langsamem und sehr langem Wachsthum sind; daß Hunderttausende von Akten, und in den mannigfachsten Aufeinanderbildungen, erfodert werden, wenn man sich dem erhabenen Ideale einer philosophischen Weltanschauung und Weltbehandlung, wie sie für eine unter allen Umständen genügende Ausfüllung jener Berufsgattungen erfodert wird, auch nur annähern will. Ein sehr richtiges Gefühl hat sich daher auch von jeher den Vorschlägen widersetzt, welche auf Verspätungen oder Beschränkungen dieser Ausbildung gingen. Dieses Widerstreben rechtfertigt sich namentlich nur zu sehr durch die zahlreichen Beispiele von Solchen, für deren Bildung Alles zur Anwendung gebracht wird, was die bisherigen Hülfsmittel irgend darbieten, und die dessenungeachtet nicht dahin kommen, ihren Beruf wahrhaft innerlich aufzufassen und zu beherrschen; die ihr ganzes Leben hindurch äußerlich-mechanische Handlanger bleiben in einer Lebensstellung, welche wesentlich die Auffassung und Würdigung der Geister zur Aufgabe hat. Giebt es doch (was uns zunächst liegt) selbst im Lehrerstande noch immer nur zu Viele, welche zwanzig Jahre und länger Sprachen lehren, ohne inne zu werden, was es mit dem Sprachunterricht

eigentlich zu sagen habe, und die dann eben hiedurch wieder Ursache werden, daß auch die durch sie Gebildeten der Einsicht, ja selbst nur der Ahnung hiervon, fremd bleiben.

Wie verhält es sich nun in dieser Hinsicht mit unserer Zeit? Und wie stellt sich namentlich der gegenwärtig eingetretene Umschwung zu der bezeichneten Erziehungsaufgabe? — Man hat unter den vielen Emancipationen auch schon mehrfach die Emancipation vom Sprachunterrichte, und namentlich von den alten Sprachen verkündigt: indem durch die fortschreitende Kultur, welcher jener Umschwung gewissermaßen das Siegel aufgedrückt, dem Menschen die wirkliche Welt so entschieden näher gerückt sei, daß dahinter die Beschäftigung mit den Sprachen zurücktreten müsse. Aber wir müssen entschieden das Gegentheil behaupten. Mögen die Aufgaben der materiellen Welt gegenüber (denn diese meinen doch die Verfechter jener Ansicht, indem sie überhaupt von der „wirklichen Welt" reden) in der neueren Zeit noch so sehr gesteigert sein: die der Seelenwelt gegenüber vorliegenden Aufgaben sind jedenfalls, und namentlich in Folge des neuerlichen politischen Umschwunges, noch ungleich mehr gesteigert. Konnte man als Seelsorger, als Lehrer, als Richter ꝛc. bisher, wo es sich gewissermaßen nur um eine gleichmäßige Wiederholung der Vergangenheit handelte, unter gewöhnlichen Verhältnissen allenfalls mit bloßen instinktartigen Auffassungen und Anwendungen auskommen: so ist, den ohne allen Vergleich schwierigeren Aufgaben der Gegenwart und Zukunft gegenüber, auch eine ungleich ausgedehntere, klarere und bestimmtere Auffassung und Anwendung erforderlich. Eine methodische Verinnerlichung und Vergeistigung des Sprachunterrichtes also, so wie der übrigen, gleich ihm auf die Seelenwelt sich beziehenden, d. h. des Unterrichtes in der Moral und Religion, und des Unterrichtes in der Geschichte von

seiner inneren Seite, in lebendig gegliederter Abstufung so eingerichtet, daß die Beschäftigung mit den Sachen zugleich die vollkommenste Bildung der Kräfte oder Talente ergiebt, ist in der gegenwärtigen Zeit recht eigentlich das Eine, was noth thut.

Wollte man hierüber noch den mindesten Zweifel hegen, so wird dieser gehoben, wird die Unabweisbarkeit und Dringlichkeit der darauf gerichteten Foderung in das hellste Licht gesetzt, wenn man die vielen verkehrten Theorien überblickt, die seit dem Anfange der französischen Revolution die Lebensansichten getrübt, und das gesellschaftliche und politische Leben selbst in unruhige Spannungen und Erschütterungen versetzt haben. Theorien, durch welche selbst die Heiligkeit der Ehe, das Recht des Eigenthums, und Aehnliches, in Zweifel gestellt, oder auch, unter entschiedener Beseitigung dieser, wild phantastische Pläne für die Neugestaltung des Gemeinwesens entworfen worden sind. Dergleichen wäre nicht möglich gewesen, hätte wenigstens beschränkt bleiben müssen auf Einzelne, die man allgemein als verwirrte Köpfe angesehen hätte, wenn von jenen Lebensverhältnissen gesunde, einigermaßen klar-bestimmte Auffassungen verbreitet gewesen wären. Aber haben nicht dergleichen verkehrte Ansichten selbst in größeren Kreisen, und nicht allein unter Ungebildeten, sondern zum Theil sogar bei Denjenigen Beifall gefunden, welche die gebräuchliche, durch Einrichtungen und Sitten vorgeschriebene Bildung bis zu den höchsten Stufen durchgemacht hatten? Für Denjenigen also, welcher diese Thatsachen mit klarem, tiefer dringendem Blicke zu würdigen im Stande ist, bedarf es keines weiteren Beweises, daß unsere Bildung, in der Richtung auf die Auffassung und Behandlung der Seelenwelt, in nur zu großer Ausdehnung einen krankhaften Charakter an sich trägt; daß sie dringend eines durchgreifenden Heilverfahrens, und

was die heranwachsende Generation betrifft, einer Diätetik bedarf, welche, vermöge einer streng durchgeführten, treu der Natur angemessenen Ernährungsweise, für die Gewinnung eines gesunderen Geisteslebens Sicherheit gewährt. Die Charaktere des Eigenthums, der Ehe ꝛc. gehören zum A-B-C der socialen Wissenschaft; und durch alle bisherigen Einrichtungen also hat man es noch nicht einmal so weit gebracht, daß in denen, welche die Weihe des höchsten Unterrichtes empfangen, mit Sicherheit auch nur die Fähigkeit ausgebildet wird, dieses A-B-C zu fassen, und danach unsere socialen Verhältnisse zu lesen. Auch in unserer Zeit ist leider noch in Betreff der bei weitem überwiegenden Mehrzahl, selbst der höher Gebildeten und der Gelehrten, wahr, was ein besonnener Denker, und der namentlich auch die geistigen Bedürfnisse des Volkes, so wie die zur geistigen Hebung desselben angewandten Mittel, mit klarem Blicke gewürdigt, vor einem Vierteljahrhunderte gerügt und tief beklagt hat: man ist in der Erkenntniß von der geistigen Welt noch immer nicht aus der Alchymie herausgekommen.*) Oder um es bestimmter anzugeben, alle moralischen Wahrheiten wurzeln zuletzt in Empfindungen und Strebungen: in deren Abstufungen und Verflechtungen (Gruppen- und Reihenverbindungen)**). Insofern also können diese Wahrheiten (wie dies ja auch in vielen Beispielen vorliegt,) wo die Empfindungen und Strebungen gesund und in den richtigen Verflechtungen ausgebildet sind, nach dem bekannten Ausspruche, daß „was kein Verstand der Verständigen sieht, in Einfalt von einem kindlichen

*) **Bonstetten**, Études de l'homme; vergl. auch dessen „Neue Schriften" (4 Bände, Kopenhagen 1799 — 1801), welche großentheils politischen und politisch-pädagogischen Inhalts sind, besonders der erste und vierte.

**) Man findet dies und das Folgende ausgeführt in meinen „Grundlinien der Sittenlehre", Band I., S. 58 ff. und S. 334 ff.

Gemüthe geübt werde", auch schon dem Gefühle des Ungebildeten rein und entschieden sich kund geben. Aber während der letzten sechzig Jahre haben sich eben, in Folge mannigfacher Umstände, die Empfindungen und Strebungen so vielfach **krankhaft** ausgebildet und komplicirt, und dabei hat man diese krankhaften Ausbildungen und Komplikationen so vielfach mit einem glänzenden Schein und Schimmer, der sie als die vollste Gesundheit erscheinen ließ, zu verkleiden gewußt, daß nur Wenige, gerade unter den höher Gebildeten, der Ansteckung davon ganz entgangen sind. In dem Maße aber, wie die **unmittelbar lebendigen** Auffassungen verkehrt sind, ist nur durch **mehr vermittelte, abstraktere** Auffassungen zu helfen.*) Man muß zurückgehn zu den **elementarischen** Auffassungen und Verflechtungsverhältnissen, um von **diesen** aus dann auch die zusammengesetzteren klar würdigen und regeln zu lernen; und hiezu haben vor der neuen Psychologie die tiefer eindringenden Zergliederungen des menschlichen Gemüthes und Willens gefehlt.

Man hat vielfach, und leider nicht mit Unrecht, die Wis-

---

*) Ich habe hier auf Bildungsthatsachen verwiesen, welche die bezeichneten Uebelstände in weiterer Fortwirkung unter ausgedehnteren Verhältnissen, und insofern gleichsam durch ein Vergrößerungsglas darstellen. Sonst haben wir Universitätslehrer der Philosophie uns nur zu nahe liegende Bestätigungen dafür in unseren engeren Verhältnissen, und in der unmittelbarsten Fortwirkung: in der Unbehülflichkeit und dem ungenügenden Charakter nämlich, mit welchem von so vielen Studirenden unsere philosophischen Vorträge aufgefaßt und verarbeitet werden. Durch Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien ist hiefür keine Abhülfe zu gewinnen, vielmehr muß jeder Einsichtige wünschen, daß derselbe lieber heute als morgen ganz abgeschafft werde (vergl. meine „Erziehungs- und Unterrichtslehre", 2te Aufl., Bd. II., S. 540 ff.); aber **der gesammte Gymnasialunterricht** muß (**in der angedeuteten Weise**) **mehr in philosophischem Geiste und in der Richtung auf die Philosophie ertheilt, mehr verinnerlicht werden.**

senschaft, welche es hiemit zu thun hat, die Philosophie, angeklagt, daß sie die bezeichneten Verirrungen und Ueberspannungen, wo nicht ursprünglich geschaffen, doch begünstigt und gesteigert habe. In der That haben unsere spekulativen Systeme, ungeachtet alles Selbstrühmens von Tiefe und Strenge, namentlich die hier in Frage stehenden Probleme, welche ihren nebelhaft abstrakten Auffassungen ferner lagen, und daher am wenigsten von ihnen wahrhaft begriffen und gelös't werden konnten, beinahe durchgehends in einem gewissen freibeuterischen, man möchte sagen sanskülottischen Charakter behandelt. Indem man sich, in vornehmer Aufgeblasenheit, einer ausgedehnteren, genaueren, gewissenhafteren Vergleichung der seelischen Thatsachen entschlug, hat man sich, für die umfassenderen und tieferen Aufgaben, deren befriedigende Lösung am meisten der Vorbereitung durch jene Vergleichung bedarf, immer mehr und mehr an einem abstraktwillkührlichen Würfeln mit Begriffen genügen lassen. Aber nicht die Philosophie überhaupt ist in dieser Hinsicht anzuklagen, sondern nur die falsche Philosophie; und in Betreff des hier Vorliegenden gilt noch mehr, als in Betreff irgend etwas Anderen, der bekannte Ausspruch Baco's, daß, während ein leichtes Schöpfen Verirrungen aller Art in die Hände liefert, ein volleres aus derselben Quelle zu gesunden Ansichten zurückführt.

Was nun insbesondere die pädagogische Aufgabe betrifft: so geht dieselbe, den durch den gegenwärtigen Umschwung eingetretenen, ohne allen Vergleich schwierigeren Verhältnissen gegenüber, dahin, mit Beseitigung aller der Irrlehren, welche aus dieser lüderlichen Auffassung des Seelenlebens hervorgegangen sind, und die nur zu vielfach auch auf die Theorie und die Praxis unseres Unterrichtswesens Einfluß gewonnen haben, die Bildung für die Seelenwelt, auf der Grundlage

der in der neueren Zeit gewonnenen tieferen Aufklärungen, so abzustufen und lebendig zu gliedern, daß nicht nur in größerer Ausdehnung, sondern besonders auch mit größerer Sicherheit des Erfolges, als dies bisher der Fall war, die in dieser Richtung liegenden Fähigkeiten und Talente ausgebildet werden. Diese Aufgabe ergiebt sich ganz allgemein, für die gesammte Volksbildung: erstreckt sich auf Regierende und auf Regierte zugleich; um so mehr, da durch die Neugestaltung unseres Staatslebens die Scheidungslinien zwischen beiden unbestimmter geworden sind. Indem aber dessenungeachtet die Verschiedenheit derselben bleibt, und immer bleiben muß, wenn sich nicht Alles in ein wildes Chaos auflösen soll: so muß sich die bezeichnete Aufgabe unstreitig für die Bildung der zum Regieren Bestimmten in ungleich höherer Spannung herausstellen. Von der Lösung dieser Aufgabe allein ist Rettung aus dem verwirrten, selbstzerstörenden Durcheinandertreiben, in welchem wir uns gegenwärtig noch fast durchaus befinden, von ihr allein ein gedeihlicher Fortschritt zu den hohen Zielpunkten der socialen Bildung zu hoffen. Namentlich ist nur vermöge dessen das so allgemein verbreitete, verhängnißvolle Regierenwollen Aller zu beseitigen, und eine Unterordnung der weniger Einsichtigen und weniger sittlich Gebildeten unter die Einsichtigeren und sittlich höher Gebildeten zu bewerkstelligen: eine Unterordnung, nicht in Folge äußeren Zwanges, sondern freiwillig, in Folge von Hochachtung und von dem Vertrauen, daß sie durch dieses Sich-unterordnen besser für ihr Wohl und ihre geistige Hebung sorgen werden, als wenn sie selbst regierten. Die Aufgabe (um das Ergebniß der ganzen Untersuchung noch einmal zusammenzufassen) geht eben dahin, die Letzteren so auszubilden, daß sie dies zu empfinden fähig und willig werden, und die Ersteren so, daß von den in dieser Art fähig und willig Gewordenen

das geistige Höherstehn und die Berechtigung Jener zur Regierung, nicht zu verkennen sei. Hierfür nun ist erfoderlich, sie durch eine ungleich längere Reihe von ihrem Bildungszwecke streng angemessenen Bildungsproceßen hindurchzuführen. Bildungsanstalten, die in diesem Charakter arbeiten, sind unsere Gymnasien, ihrer Anlage nach, von jeher gewesen; und weit entfernt also, daß wir hierin nachlassen dürften, haben wir vielmehr, wollen wir anders den politischen und socialen Anforderungen der Gegenwart genügen, nur um so angestrengter darauf hinzuarbeiten, daß die Richtung auf die Seelenwelt für sie festgehalten, und, vermöge einer vollkommeneren methodischen Ausbildung, eine Sicherheit des Erfolges gewonnen werde, welche Verirrungen der bezeichneten Art für die Zukunft entschieden unmöglich macht*).

*) Durch die neuerlich eingetretene Reform der Psychologie sind wir nun endlich aus der „Alchymie" (vergl. S. 24) heraus und dahin gekommen, daß wir von dem innern Leben und den inneren Bildungsformen der Seele etwas Ordentliches wissen. Diese Wissenschaft ist einer unendlichen Fortbildung fähig, und wird dieselbe erfahren; aber schon in ihrer jetzigen Ausbildung kann sie die Vergleichung mit allen Wissenschaften von der äußeren Natur aushalten, und übertrifft diese sämmtlich an Anschaulichkeit und innerlich-begreifendem Zusammenhange ihrer Konstruktionen. Sie ist dabei, wie sich von jeder wahren Naturwissenschaft von selbst versteht, der ausgedehntesten Anwendung auf die Praxis fähig; und es kommt nur darauf an, daß wir sie mit dem rechten Eifer, und in ausgedehnterem Zusammenwirken, dafür benutzen. Vergl. hierüber meine Schrift: „Die neue Psychologie; erläuternde Aufsätze zur zweiten Auflage meines Lehrbuches der Psychologie als Naturwissenschaft".

III. Gradabstufungen für die Volksbildung.

Die Untersuchungen des vorigen Abschnittes gingen auf die verschiedenen Arten der Volksbildung. Aber wir haben uns nicht entschlagen können, namentlich im Laufe der zuletzt angestellten Betrachtungen, neben den Artverschiedenheiten auch schon der Gradverschiedenheiten zu erwähnen, welche sich dafür herausstellen. Der Grund hievon ist sehr einfach: weil wohl die Berufsgattungen und die hiedurch bestimmten Bildungsaufgaben, so wie die zu deren Lösung wesentlichen Bildungsprocesse, durchgreifend außereinander liegen, aber nicht die Individuen, welche die bezeichneten Arten der Bildung erhalten sollen, und also auch nicht die im Interesse hievon zu errichtenden Bildungsanstalten. Vielmehr sind für alle Individuen beiderlei Bildungen erfoderlich, nur eben in verschiedenen Maßverhältnissen.

In der frühesten Zeit nahm die materielle Welt, theils in feindlichem Andrängen, theils von Seiten der auf sie gerichteten Bedürfnisse, fortwährend übermächtig den Menschen in Anspruch. Damals also mußten ihr gegenüber alle Menschen Streiter und Arbeiter sein; und dagegen war die Wirksamkeit auf die Seelenwelt Sache sehr Weniger. Diese letztere Wirksamkeit reichte kaum über die Priester und die Philosophen hinaus; so daß sich also auch die Bildung dafür auf die engen Gränzen der Priester- und der Philosophenschulen beschränken konnte und mußte. Wie nun in der gegenwärtigen Zeit? — Unstreitig hat sich das Verhältniß umgekehrt. In Folge der ungleich günstigeren Stellung, welche der Mensch der äußeren Natur gegenüber gewonnen, und der hiedurch möglich und angemessen gewordenen

vielfacheren Theilung der Arbeit, kann jetzt eine nicht unbedeutende Anzahl von Menschen, im Interesse der höheren Geistesbildung, von der gegen und auf die materielle Welt gerichteten Thätigkeit gänzlich entbunden werden. Dem gegenüber hat sich in Betreff der Seelenwelt immer mehr und mehr die Foderung herausgestellt, daß von Jedem eine gewisse geistige Selbstständigkeit erworben werde: entschieden in Betreff des Moralischen und Religiösen, damit er sich in Hinsicht dieser höchsten und heiligsten Interessen eine eigene Ueberzeugung zu bilden im Stande sei, aber auch in Betreff des Intellektuellen. Auch für die niedrigsten Volksschulen also müssen wir verlangen, daß der Unterricht in der Sprache und der Unterricht in der Religion nicht bloß für ein äußerlich kümmerliches Anlernen, sondern geistbildend ertheilt werden, d. h. Kräfte bildend für die Auffassung, das Aufbehalten, das Verständniß, die Beurtheilung des Geistigen. Und so ist denn gegenwärtig die Aufgabe der Befähigung für die Seelenwelt keinesweges auf einzelne Gattungen von Schulen beschränkt, sondern eine ganz allgemeine. Daß es möglich geworden ist, diese Aufgabe zu einer allgemeinen zu machen: darin stellt sich uns der Kulturfortschritt des menschlichen Geschlechtes am entschiedensten und von seiner innerlichsten Seite dar.

Hiemit in genauer Verbindung stehn dann andere Foderungen, welche sich schon seit längerer Zeit, besonders aber im Verfolge des neuerlich eingetretenen Umschwunges, immer dringender geltend gemacht haben. So namentlich die Foderung, daß den Kindern aller Bedürftigen der Unterricht unentgeltlich ertheilt werde. Die Foderung eines längeren Schulbesuches auch für die Schüler der niedrigsten Volksschulen, so wie daß Nachhülfe- und Weiterbildungsschulen errichtet werden über die Zeit

hinaus, in welcher bisher für den größten Theil des Volkes der Jugendunterricht abgeschlossen wurde, damit nicht der Erwerb der Schulbildung wieder verloren gehe. Die Foderung, daß die Lehrer dieser Anstalten mit einer höheren Bildung ausgestattet, daß sie, die ja eben so wohl, wie die Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten, zu Priestern für die Verwaltung der Seelenwelt berufen sind, namentlich vollkommener, als dies bisher meistentheils geschehn ist, in die Kenntniß und Behandlung dieser eingeweiht werden. Die Foderung endlich, daß ihnen, nachdem sie diese Weihe empfangen, auch eine ihrem hohen Berufe angemessene äußere Stellung ertheilt, und eine Einnahme gewährt werde, welche sie über die drückenden Lebenssorgen erhebt, die ihnen bisher so oft die freudige Ausübung ihres Berufes verkümmert, ja wohl geradezu unmöglich gemacht haben. Lediglich durch die für einen stätigen Fortschritt eingeleitete Befriedigung dieser Foderungen (denn man vergesse nicht, daß sich in den meisten dieser Punkte das Zuwünschende nicht mit Einem Schlage verwirklichen läßt) können wir namentlich auch sicher gestellt werden, daß nicht durch die herabziehende Gewalt, welche bei der ausgedehnteren Vermischung der Stände von den niederen gegen die höheren ausgeübt wird, die Höhe, zu der sich unsere geistige Bildung erhoben, uns wieder verloren gehe. Nur die stätig fortschreitende Befriedigung dieser Foderungen kann uns, im Gegentheil, für eine stätige Steigerung der Gesammtbildung Gewähr leisten.

Macht sich nun so die Bildung für die Seelenwelt für alle Kinder, und also auch für alle Schulen, unabweisbar geltend, so versteht sich, auf der anderen Seite, von selbst, daß auch Denjenigen, welche vorzugsweise für die Wirksamkeit auf die geistige Welt bestimmt sind, dessenungeachtet die materielle Welt nicht fremd bleiben darf: daß vielmehr schon wäh-

rend der Schulzeit auch in ihnen die Kräfte für deren Auffassung und Beurtheilung auszubilden, und überdies die Fähigkeit und die Neigung zu entwickeln sind, die Ausbildung dieser Kräfte später selbstthätig zu erweitern und zu vervollkommnen. Selbst abgesehn von dem unmittelbaren inneren Werthe der darauf sich beziehenden Kenntnisse, und der hieraus sich ergebenden Nothwendigkeit, den Erwerb derselben zu einem wesentlichen Bestandtheile für die höchste Bildung zu machen: dürften wir sie wohl zu Regierern bestellen für Diejenigen, welche die Körperwelt zu beherrschen berufen sind, wenn sie Dessen, worauf es für das Letztere ankommt, gänzlich unkundig wären? — Auf beiden Seiten also zeigt sich gleichmäßig, daß wir die Verschiedenheiten der Vorstellungen und Fertigkeiten, die sich in Betreff dieser beiden Welten allerdings specifisch und in scharfbegränzter Geschiedenheit geltend machen, nicht in diesem Charakter auf die Unterrichtsanstalten übertragen dürfen, sondern für diese nur Mischungsverschiedenheiten bedingt sind, welche auf ein bloßes Mehr oder Weniger der Ausbreitung, der Höhe, und der Tiefe des Eingehens zurückweisen.

Aber wie stufen sich nun diese Gradverschiedenheiten gegen einander ab? — Was die Seelenwelt betrifft: so ist dies der Hauptsache nach längst anerkannt. Der Sprachunterricht nämlich (welcher, wie wir uns überzeugt haben, die hauptsächlichste Grundlage für diese Bildung darbietet) beschränkt sich entweder auf die Muttersprache, oder verbindet mit dieser fremde neuere Sprachen, oder nimmt endlich außerdem noch die alten klassischen Sprachen in sich auf. Und ähnlich dann auch mit dem Unterrichte in der Geschichte und mit dem Religionsunterrichte, welche jenem in Betreff der bezeichneten Aufgabe ergänzend zur Seite stehn.

Auch die Gründe hievon liegen im Allgemeinen augen-

scheinlich vor. In Angemessenheit zu der verschiedenen Ausdehnung und Tiefe der Aufgaben, welche in Bezug auf die Seelenwelt den verschiedenen Klassen des Volkes gestellt sind, wird auch für den Unterricht eine verschiedene Ausbreitung und Vertiefung erfodert. Machen wir den Anfang mit der höchsten Aufgabe: so wird durch das Hereinziehn der alten Sprachen, und der alten Geistesbildung überhaupt, der Hauptsache nach zweierlei bezweckt: daß der Blick des jungen Mannes erweitert werde zur Universalität des Musterhaften, welches das menschliche Geschlecht in allen Richtungen des geistigen Schaffens hervorzubringen im Stande gewesen ist; und daß ihm, weil er selbst für ein Schaffen dieser Art berufen ist, die tiefsten Grundgesetze und Grundformen der seelischen Naturentwickelung aufgedeckt werden. Denn auch hier gehorcht die Natur dem Menschen nur, wenn er zuvor auf die Natur gehorcht, dieser ihre Bildungsgesetze abgehorcht hat. Beide Zwecke können natürlich während des ganzen Jugendunterrichtes nur in beschränktem Maße erreicht werden; aber die vollkommenere Erreichung derselben ist so viel als möglich vorzubereiten: theils von Seiten der intellektuellen Befähigung dazu, und theils indem wir lebendige Triebe zu späterer selbstständiger Fortführung dieser Bildung begründen. Dies sind die Hauptaufgaben für das Gymnasium; und sie sind im Allgemeinen nicht zu lösen ohne die Griechen und Römer.

Der Charakter des Musterhaften in diesen ist so allgemein anerkannt, daß diese Anerkenntniß selbst in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangen ist, welcher ihre Werke als die „Klassiker" im engeren Sinne dieses Wortes bezeichnet. Aber in Betreff der zweiten bezeichneten Aufgabe hat man die Nothwendigkeit, zu den Alten zurückzugehn, in Zweifel gestellt; dieser Aufgabe durch die neueren Sprachen eben so wohl

genügen zu können geglaubt. Man hat sich in dieser Hinsicht namentlich darauf berufen, daß ja doch die Alten selbst keine alten Sprachen gehabt hätten. Hierauf nun ist zu erwidern, daß sie dessen eben deshalb nicht bedurften, weil sie ihre Sprachen, ihre Bildung hatten, welche in Folge ihres naiveren (nativeren), elementarisch = durchsichtigen Charakters ein weiteres Zurückgehn zu einem mehr Elementarischen unnöthig machten; so daß ihnen also die Auffassungen und die Kräfte, auf welche es für die bezeichnete Lebensaufgabe ankommt, ohne weitere Vermittelung zuwuchsen. Die ihnen in dieser Weise zuwachsenden Anschauungen und Kräfte reichten aus für die ungleich einfacheren religiösen, juridischen, didaktischen, politischen Verhältnisse, welche ihnen zur Würdigung und Behandlung vorlagen. Unsere zusammengesetzteren und verwickelteren Verhältnisse dagegen fodern eine mehr vermittelte, in längerer Reihenfolge fortgeführte Vorbildung; und, Dem parallel, ist Alles, was hiefür die modernen Sprachen, und die moderne Bildung überhaupt, als Hülfsmittel darbieten, von einem zu weit vorliegenden, zusammengesetzten, verwickelten, und dabei von einem zu reflektirten Charakter, als daß sich die Schüler unmittelbar lebendig und vollständig hineinzufinden im Stande wären. Wir müssen also für die Jugend jene elementarisch=durchsichtigere Bildung voranschicken, ganz in Einstimmung damit, daß sie die klassische Jugendbildung der Menschheit gewesen ist; die Bildung, durch welche hindurch allein die Menschheit im Stande war, sich zu der männlich=reiferen Bildung zu erheben, deren wir uns gegenwärtig zu erfreuen haben.

Allerdings wollen wir nicht in Abrede stellen, daß die Erhebung zu dieser bei Einzelnen (wie denn hievon Beispiele vorliegen) möglich ist, auch ohne daß sie durch das Alterthum hindurchgeführt werden. Aber dies sind doch nur Ausnah=

men, welche sehr wenig zahlreich von jeher gewesen sind, und auch in Zukunft sein werden, weil dafür besonders günstige Bildungsverhältnisse anderer Art erfodert werden, wie sie unter Hunderten kaum für Einen eintreten. Noch einmal: nicht auf das Aeußere der Sprachen oder der Litteratur kommt es an, sondern auf deren geistige Grundlagen, oder bestimmter, auf die Anschauungen, Begriffe, Urtheile, Schlüsse und sonstigen Kombinationen, welche diese von dem Seelischen darbieten, und auf die hiedurch zu erwerbenden Talente. Diese nun können unter besonders günstigen Umständen auch durch mehr direkte Auffassungen der Seelenwelt erworben werden; von der ungleich größeren Anzahl junger Leute aber, wie unsere Lebensverhältnisse einmal sind, und mehr oder weniger bleiben werden, eben allein auf dem bezeichneten Umwege, oder vermöge der künstlichen Veranstaltungen, welche sich an die Aneignung der alten klassischen Bildung anschließen. Man merke wohl (hierin müssen wir Denen, welche als Gegner derselben aufgetreten sind, Recht geben) die moderne Bildung ist weit umfassender, reicher, tiefer durchgebildet, in Betreff der Seelenwelt in noch höherem Maße, als in Betreff der materiellen Welt, auf welche letztere zuweilen die zu warmen Verehrer des Alterthums den Vorzug der neueren Bildung haben beschränken wollen. Aber gerade weil die moderne Bildung ungleich umfassender, reicher, tiefer durchgebildet ist, dürfen wir für Diejenigen, welche, um zur Beherrschung der Seelenwelt befähigt zu werden, dieselbe gründlicher erfassen sollen, nicht mit ihr den Anfang machen, sondern müssen die Beschäftigung mit jener enger begränzten, weniger reichen, weniger tief durchgearbeiteten Bildung vorangehn lassen.

Dieser größten Ausbreitung gegenüber nun haben wir die größte Beschränkung des seelischen Gesichtskreises

bei der Volksschule. Die Lebensaufgabe der in ihr Zubildenden geht ja zunächst, und der Hauptsache nach, auf die Behandlung der körperlichen Welt durch das in ihnen Körperliche. Daneben (wie wir gesehn) sollen auch sie allerdings zur Auffassung, Würdigung und Behandlung der Seelenwelt befähigt werden. Aber was wir ihnen in dieser Beziehung als Aufgabe stellen können und müssen, bleibt doch jedenfalls innerhalb des eigenen Volkes beschränkt. Auch in dieser letzteren Beziehung also fordert ihre Bildung weder alte Sprachen, noch neuere fremde; sondern sie hat sich auf die geistigen Grundlagen der Muttersprache, der vaterländischen Geschichte, der (um es so zu bezeichnen) angeerbten moralischen und religiösen Gemeinschaft zu beschränken; und, was hiemit in unmittelbarem Zusammenhange steht, kann und muß sich hiebei, in Betreff der Auffassungen und Anwendungen, an weniger reflektirten Formen genügen lassen.

Zwischen diesen beiden äußersten Bildungskreisen aber zeigen sich dann noch zwei andere, welche ihre Nothwendigkeit eben so einfach und entschieden von zwei unentbehrlichen Klassen von Lebenszwecken entlehnen, und die, indem sie gewissermaßen in entgegengesetzten Richtungen liegen, auch bis zu einem gewissen Grade entgegengesetzte Charaktere bedingen für die in ihrem Interesse zu errichtenden Unterrichtsanstalten. Diese sind: die höhere Bürgerschule und die Volkslehrerschule.

Die Berufsgattungen, auf welche die erste vorbereiten soll, gehn ebenfalls auf die Behandlung der äußeren Natur, aber auf ihre Behandlung, nicht, wie bei den in der Volksschule Zubildenden, durch das in dem Menschen Körperliche, in Verbindung mit den einfacheren Ueberlegungen, wie sie sich dieser Thätigkeit mehr oder weniger von selbst anschlie-

ßen, sondern durch das in dem Menschen Geistige, oder auf der Grundlage einer tieferen Erfassung und Anwendung der Entwickelungsgesetze dieser Natur. Sollen die diesen Berufsgattungen Bestimmten hiefür wahrhaft befähigt werden, so müssen sie, der materiellen Welt gegenüber, auf einen bedeutenden geistigen Höhepunkt gestellt werden; und zugleich ist es, sowohl im Interesse der Vorbereitung zu diesem Berufe als im Interesse der späteren Anwendung, höchst wünschenswerth, ja bis zu einem gewissen Grade nothwendig, daß sie über die Gränzen des einzelnen Volkes hinausgerückt, daß sie in die Gemeinschaft und den Verkehr mit den übrigen neueren Völkern eingeführt werden, welche sich in der Erforschung und Beherrschung der äußeren Natur besonders hervorgethan haben. Sie müssen deren Bildung, zunächst inwiefern sie ihren Beruf angeht, sich zu eigen zu machen, in den Stand gesetzt werden; dann aber auch, hierüber hinaus, wie weit es erfodert wird, um für ihre ganze Bildung den Umfang und die Einheit zu gewinnen, welche dieselbe allein zu einer wohlorganisirten machen und für ihren Bestand Gewähr leisten kann.

Liegt nun hier Alles überwiegend einfach und entschieden vor: so haben dagegen die Stellung und die Bildungsbedürfnisse der Volkslehrer einen zusammengesetzteren und verwickelteren Charakter; worin auch die so weit von einander abweichenden Ansichten darüber ihre Erklärung finden. Wie schon der Name sagt, ist ihre Wirksamkeit auf das Volk gerichtet, und was hiemit unmittelbar zusammenhängt, auf den Umfang des Einen Volkes beschränkt, welchem sie angehören. Dabei haben wir auch von Seiten der dafür nöthigen Vorbildung keine Veranlassung, sie in fremde Sprachen und Litteraturen einzuführen. Im Uebrigen aber hat ihre Stellung viel Aehnliches mit der Stellung der höchsten Berufsklasse.

Indem sie Diejenigen unterrichten sollen, deren Bestimmung auf die Behandlung der körperlichen Welt vermöge des in ihnen Körperlichen geht: so müssen sie in die hierauf sich beziehenden Kenntnisse wenigstens so weit eingeführt werden, daß sie nicht diesen und deren Aeltern gegenüber als Unwissende erscheinen, und daß sie die Kräfte und Talente, welche in dieser Richtung zu bilden ihnen aufgegeben ist, innerlich-lebendig zu würdigen im Stande sind. Aber sie haben diese zu unterrichten, d. h. seelisch zu behandeln, und überdies auch seelisch zu behandeln in Betreff derjenigen Befähigung für die Seelenwelt, welche (wie wir uns überzeugt) gegenwärtig auch für die Niedrigsten im Volke zu erstreben ist. Auch die Auffassung und Beurtheilung der Seelenwelt also ist für sie erfoderlich, nicht nur in bedeutender Ausdehnung, sondern auch in der Tiefe des Eingehens, welche unerläßlich ist, um dieselbe in den bezeichneten Beziehungen regeln und beherrschen zu können.

Ist es nun augenscheinlich nicht möglich, und auch aus den früher bezeichneten Gründen nicht angemessen, sie, gleich den zur Regierung der Erwachsenen Bestimmten, für diese seelische Wirksamkeit durch die Vermittelung der klassischen Bildung vorzubereiten: so muß die Befähigung dazu in anderer Weise gewonnen werden. Es fragt sich, in welcher. Am unmittelbarsten und augenscheinlichsten bietet sich hiezu das Studium derjenigen Wissenschaften dar, welche die Entwickelungsgesetze der seelischen Natur in näherer Anwendung auf diesen Beruf darlegen: der Pädagogik und der Didaktik; und dann weiter zurück, für die klarere Erfassung dieser, ihrer Grundwissenschaften, namentlich der Psychologie, der Moral, der Religionsphilosophie und der Logik. Können sie dieselben auch allerdings nicht in der Tiefe und in dem weiteren Umblick fassen, für deren Gewinnung umfassendere

linguistische, litterarische, historische Grundlagen als conditio sine qua non erfodert werden: so haben sie auf der anderen Seite durch die praktischen Vorbildungen, welche der theoretischen Vorbildung für ihren Beruf parallel gehn, erwünschte Gelegenheit, schon während ihrer Bildungszeit einen größeren Reichthum von Anschauungen des Seelischen, und eine gespanntere und gewandtere Aufmerksamkeit dafür zu erwerben. Jedenfalls muß eine besondere Sorgfalt darauf gewandt werden, daß ihnen dieser Erwerb so reich als möglich zuwachse; sonst ist für diesen Theil ihrer Bildung nicht die erfoderliche Gründlichkeit zu gewinnen.

Aber wie nun hierüber hinaus? — Auf diese Frage ist überhaupt keine allgemeine Antwort zu geben: wie auch durch die überaus verschiedenen Ansichten bestätigt wird, welche in den Conferenzen der Lehrer selbst darüber laut geworden sind. Das dafür Erforderliche ist zu bestimmen: theils nach den Bedürfnissen der Volksklassen, welche sie zu unterrichten berufen sind, theils nach den Zeit- und Geldmitteln, die unter den jedesmaligen Umständen für ihre Bildung aufgewandt werden können, und theils nach den Vorbildungen, welche sie in die Bildung für ihren Beruf hineinzugeben im Stande sind, und die, indem sie dieselben aus dem Volksleben und den Volksschulen hinzubringen, großentheils wieder durch die beiden vorigen Momente bedingt sind. Es läßt sich voraussehn, daß in allen drei Beziehungen die Foderungen und die Mittel, ihnen zu genügen, sich in stätigem Fortschritte allmählich steigern werden. Was unsere gegenwärtigen Verhältnisse betrifft; so ist vor Allem zu warnen vor überspannten Foderungen, damit nicht über dem unerreichbaren Besseren das wirklich erreichbare Gute verscherzt werde. Wir lassen die Schwierigkeit, ja Unmöglichkeit, die äußeren Mittel herbeizuschaffen, welche erfoderlich sein würden, um

(wie man verlangt hat) die Volksschullehrer durchgängig der höchsten Bildung theilhaftig zu machen, als unserer jetzigen Aufgabe fremd, zur Seite liegen. Eben so große Schwierigkeiten und Bedenken aber ergeben sich in Betreff der vorher namhaft gemachten didaktischen Momente. Zuerst von dem Vorangehenden her. Setzt man sich für die Bildung eine größere Ausdehnung und Höhe vor, als das aus dem früheren Leben Hinzugebrachte verträgt: so wird in die Luft gebaut, und für einen gefährlichen Einsturz. Durch die nach allen Seiten hin ungenügenden Auffassungen und Beurtheilungen wird nicht wirklich das Höchste erreicht, sondern nur eine Karikatur des Höchsten. Und eben so in Betreff des Nachfolgenden. Stellen wir Lehrer mit einer solchen krankhaften, oder selbst auch mit einer gesunden Ausbildung, den Kindern des niederen Volkes gegenüber, wie es gegenwärtig noch größtentheils ist: so wird sie der Beruf, welchem sie sich unterziehen sollen, früher oder später anwidern; und so (wie schon jetzt nur zu viele Beispiele von Aehnlichem vorliegen) Mißmuth, Unzufriedenheit mit ihrem Schicksale entstehn: in Folge deren sie sich dann bestreben werden, ungeachtet ihres vorgerückten Alters, darüber hinaus eine andere Stellung zu gewinnen (Bestrebungeu, welche nur sehr selten durch einen erfreulichen Erfolg gekrönt werden); oder sie werden, indem sie in dieser Stellung bleiben, ein zwiespältiges, und vermöge dessen qualvolles Leben führen. Eben nur in allmählicher Steigerung, und wie sich, in Verbindung mit dem allgemeinen Volksleben, die bezeichneten drei Momente günstiger gestalten, kann in dieser Beziehung eine gedeihliche und Dauer versprechende Verbesserung gewonnen werden.

IV. Einheit und Umfang der Schule.

Wir haben im vorigen Abschnitte die Abstufungen zwischen den verschiedenen Schulen zunächst nur in Betreff des auf die Seelenwelt sich beziehenden Unterrichtes ausgeführt; die auf die materielle Welt sich beziehenden noch zur Seite liegen lassen: theils weil hier die Abstufung mehr von selbst einleuchtet, und theils weil, so weit dies nicht der Fall ist, die Entscheidung darüber aus einem anderen Momente herzunehmen ist. Dies ist die Einheit des Charakters, welche wir für jede Schule verlangen müssen. Die Gründe sind von allen einsichtsvollen Pädagogen anerkannt. Eine Schule darf nicht, schon von Seiten der Unterrichtsgegenstände, und noch weniger von Seiten der Art und Weise, in welcher dieselben behandelt werden, etwas Zusammengewürfeltes sein, wo man nach äußeren Zwecken aneinanerderheften und mischen dürfte, was man wollte. Nicht nur daß der Unterricht an Zugkraft verliert, wo er, indem er Verschiedenartigen zugleich ertheilt, für verschiedene Zwecke zugleich berechnet werden soll, einen zu allgemeinen Maßstab nehmen muß: die Schule soll, wie sie aus Einem Geiste geleitet wird, so auch die Schüler in Einen Geist hineinstimmen. Nur dann können sie zu den Zielpunkten, welche ihnen durch den leitenden Geist gesteckt sind, stätig und energisch fortschreiten. Dieser in den Schülern lebendig gewordene Geist wirkt mehr als alle Aneignung von Unterrichtsmaterial. Sind verschiedene Geister zugleich in sie hinübergegeben, so neutralisiren sich diese in den Schülern; und durch diesen Zwittergeist wird alle stätige und energische Fortbildung unmöglich gemacht.

Dies ist keineswegs etwa eine mystische Ansicht, läßt sich vielmehr mit voller Bestimmtheit psychologisch nachweisen. Wir haben uns allerdings überzeugt, daß es in der Seele

überhaupt keine anderen Kräfte giebt, als die von früher her innerlich fortexistirenden Akte. Aber eben so wie die Akte, so haben auch die durch deren Fortexistenz begründeten Kräfte und deren Reproduktionen ihre bestimmten Bildungsformen. Sind nun Tausende von Kräften in derselben oder in ähnlicher Bildungsform ausgebildet, so wirkt diese im Verhältniß der Gleichartigkeit begünstigend für die Erzeugung, die Fixirung, die Belebung von Produkten derselben Form fort; und hiedurch wird unstreitig, eben weil darin ein Tausendfaches fortwirkt, eine ungleich größere Macht (zugleich Musterform und Trieb) bedingt, als mit welcher die einzelnen Kräfte bei ihrer beschränkten Stärke und in ihrer überwiegend materialen Bestimmtheit sich wirksam erweisen können.

Wir müssen demnach für jede Lehranstalt eine möglichst durchgreifende Einheit des Geistes oder der vorherrschenden Bildungsform verlangen. Es darf nicht der eine Unterrichtsgegenstand in dieser, der andere in jener Fassung behandelt werden; sonst zerstückelt und zerstreut sich die Geistesbildung in formaler Beziehung: was noch weit verderblicher ist, als alle Zerstückelung und Zerstreuung in Betreff des Gegenständlichen. Dies nun ist es hauptsächlich, was die Nothwendigkeit bedingt, die niedere und die höhere Volksbildung, so wie das Gymnasium und die Bürgerschule, schon früh auseinanderzuhalten, wie wünschenswerth auch sonst ein möglichst ausgedehntes Zusammenhalten der Volksbildung sein mag.

Das Auseinandertreten des Gymnasiums und der Bürgerschule haben wir schon in Betreff des Sprachunterrichtes genauer charakterisirt. Dieselbe Verschiedenheit des Charakters macht sich nun auch für die Behandlung der übrigen, beiden gemeinsamen Unterrichtsgegenstände geltend: für

den Unterricht in der Geschichte, in der Religion, und auf der Seite der materiellen Welt, für den Unterricht in den Naturwissenschaften. Ueberall, während der Vortrag und die Uebung, und im Anschluß hieran, die Ausbildung der Talente, in der Bürgerschule mehr in der Richtung auf Ausdehnung, Gewandtheit, Kollektivauffassung auszuführen sind, ist im Gymnasium die Richtung in die Tiefe hin, zum mehr Elementarischen, mit Einem Worte zum Philosophischen, festzuhalten. Diese Verschiedenheit steht im innigsten Zusammenhange mit der früher nachgewiesenen Verschiedenheit der für beiderlei Anstalten bedingten Grundtendenzen. Der Außendinge sind mehrere und verschiedenartigere als der Seelendinge (der seelischen Bildungsformen); und so ist denn für die Auffassung und Verarbeitung dieser eine innigere Verschmelzung und Koncentration bedingt, während die Auffassungen des Materiellen auch in ihren Zusammenbildungen mehr außereinander bleiben und eine größere Ausbreitung bewahren.

Die Anerkennung und Ausführung dieses Auseinandertretens ist vorzüglich durch die (in unserer Zeit namentlich nur zu verbreitete) Neigung gehindert worden, wo irgend möglich, Allen zugleich genügen zu wollen. Die einmal bestehenden Anstalten sollten für Schüler aller Art ausreichen; wobei man denn namentlich ein ungehöriges Gewicht auf den Nachtheil legte, welchen ein Fehlgreifen in Betreff der Wahl des künftigen Berufes für die Aeltern und für die jungen Leute selber mit sich führe. Ein solches Fehlgreifen könne doch unstreitig weit leichter wieder gut gemacht werden, die Schüler mit geringerem Verluste von Zeit und Stimmung von dem einen zum anderen übergehen, wenn die Vorbereitung zu beiderlei Berufsgattungen innerhalb derselben Anstalt in Parallelklassen, als wenn sie in ganz von einander getrennten Anstal-

ten ausgeführt werde. — Wir geben dies gern zu. Aber es ist unstreitig billiger, daß die Wenigen, die zufällig fehlgegriffen haben, den Schaden hievon selbst tragen, als daß um ihretwillen die Vielen unzweckmäßig gebildet werden, bei welchen die Wahl richtig getroffen worden ist. Die Lehrer, der Direktor mögen als Freunde, oder sonst als Privatpersonen, sich bemühen, die Nachtheile zu verhüten oder möglichst gering zu machen; als Verwalter des öffentlichen Unterrichtes aber müssen sie sich entschieden gegen eine solche Vermischung erklären. Das Interesse der Einheit des Geistes, wie wir es vorher in seinen Folgen charakterisirt haben, ist von ungleich größerer Wichtigkeit; und wir können demnach die Einrichtung von Gymnasien mit Parallelklassen nur als ein provisorisches Surrogat gelten lassen, welches je eher je lieber mit der Einrichtung gesonderter Lehranstalten zu vertauschen ist.

Die Nothwendigkeit, die Elementarbildung Derjenigen, welche den höheren Berufsgattungen bestimmt sind, von der Elementarbildung der Volksschulen zu trennen, ist zunächst dadurch bedingt, daß aus dem Leben in der Familie her von beiderlei Kindern eine ganz andere Bildung in die Schule hineingebracht wird und neben derselben fortgeht. In der gegenwärtigen Zeit wenigstens ist die Verschiedenheit in dieser Beziehung noch immer so groß, daß ein Zusammenhalten in denselben Schulen, wie man es neuerdings nicht bloß vorgeschlagen, sondern aus dem politischen Gesichtspunkte als entschieden nothwendig der Schule hat aufdringen wollen, den Unterricht, und eben so die von der Schule auszuübende Erziehung, gänzlich verwirren und verkehren müßte. Einer solchen Foderung nachzugeben, würde (wie für den Besonnenen kein Zweifel sein kann) gegen Aeltern und Kinder eine eben so zwecklose als harte Tyrannei sein. Eine harte Tyrannei: da ja doch Diejenigen, welche anderweitig bereits eine höhere

Bildung erworben, unstreitig das Recht in Anspruch nehmen können, daß die Schule hierauf weiter baue, nicht aus einem abstrakten vorgefaßten Gesichtspunkte das in sie Hereingebrachte ignorire und muthwillig zerstöre. Eine zwecklose Tyrannei, weil es ja doch nicht möglich ist, die Kinder der niederen Stände, selbst nur in Betreff der Elementarbildung, denen der höheren gleichzustellen, und überdies das Zusammen beider in zu frühem Alter eintreten, und viel zu kurz und beschränkt sein würde, als daß hiedurch wirklich das bezweckte „Sich-Eins-Fühlen aller Stände" zu erreichen wäre. Dasselbe ergiebt sich endlich auch, wenn wir das Interesse der niederen Volksbildung selber ins Auge fassen. Eine ungenügende Bildung in den Richtungen, worin man doch jedenfalls den Bedürfnissen der höheren Stände nachgeben müßte, ist weit schlimmer als gar keine. Nicht bloß, daß die Bildung mangelhaft bleibt, und daß für das Anpflanzen dessen, was sich nicht weiter bilden läßt, Zeit und Kräfte verloren gehn (was doch auch von Wichtigkeit ist, namentlich gerade bei Kindern der niederen Stände, welche überhaupt so wenig Zeit und Kräfte auf die Geistesbildung zu verwenden haben): so werden überdies unbefriedigte Bedürfnisse, Spannungen erzeugt, welche, weil sie nicht zu ihrer natürlichen Fortwirkung und Fortbildung gelangen, ein Unnatürliches, Verschränktes, verderbliche Aftergebilde entstehn lassen. Die Seele ist keine Niederlage, wo man nach Gutdünken Dieses und Jenes aufspeichern könnte, auch was allenfalls später ungebraucht bliebe; sondern sie ist durch und durch lebendig, durch und durch Kraft; und was nicht gesund fortlebt und fortwirkt, lebt und wirkt krankhaft fort. Es ist daher auch in dieser Beziehung von der höchsten Wichtigkeit, daß der Staat nicht übernehme, was er nicht ausführen kann, und was, selbst wenn es ausgeführt wäre, Denjenigen, in deren Interesse man es ausge-

führt, nur verderblich sein würde. Wir haben ein verhängnißvolles Beispiel hievon an Louis Blanc's berüchtigten Arbeiterwerkstätten erlebt. Im Gebiete des Geistigen aber sind die Gefahren noch ungleich größer, da sich, was hier ausgebildet ist, nicht so schnell, wie dergleichen äußere Einrichtungen, mit Entgegengesetztem vertauschen läßt, und nur unter Spannungen, unter Zerrüttungen und Opfern aller Art, die noch weit bedenklicher und schmerzlicher, als selbst die dortigen, sein würden. Also man sehe sich vor!*)

Problematischer stellt sich die Entscheidung in Betreff eines anderen Zusammens oder Außereinander: in Betreff des Zusammens oder Außereinander der Turnplätze. Hier ist von Seiten der Bildungszwecke allerdings Gemeinsamkeit gegeben. In der gesammten Jugend sollen ja in gleicher Weise körperliche Tüchtigkeit, Wehrhaftigkeit, intellektuelle und moralische Tüchtigkeit, inwieweit sie von der körperlichen her einen Halt bedürfen und gewinnen, zur Ausbildung kommen. Das einzige Bedenken also ist hier das aus dem Familienleben Hinzugebrachte: ob wir nämlich ohne Benachtheiligung der sittlichen Bildung die Kinder der höheren Stände schon gegenwärtig mit denen der niederen in

*) „Die besten Erziehungsanstalten sind nur möglich, wenn sie dem Geiste der Nation, dem Grade ihrer Aufklärung, ihren Sitten, selbst den herrschenden Vorurtheilen nicht entgegen sind. Mäßigung im Guten ist die höchste Stufe menschlicher Weisheit; und eben diese wird zur Ausführung eines Erziehungsplans erfodert. Mehrentheils wird eine solche Unternehmung in umgekehrter Ordnung vorgenommen. Anfänglich ist Alles von Eifer glühend; nach und nach erkaltet derselbe; und beim wenigen Erfolge, der oft nur Wirkung eben des überspannten Eifers ist, läßt man gar Alles fahren. Darum, wer den Sitten und der ganzen menschlichen Seele eine neue Richtung geben will, sollte anfänglich nur wenig unternehmen, von Zeit zu Zeit die guten und üblen Wirkungen in ihren Grundsätzen untersuchen, und die Sehne allmählich fester anstrengen." (Bonstetten, im vierten Bande des S. 24 genannten Werkes.)

dieser Art mischen dürfen, oder bestimmter, ob die Mittel vorhanden sind, ein Hinabgezogenwerden der ersteren zu verhüten und dagegen ein Heraufgezogenwerden dieser letzteren mit Sicherheit zu bewerkstelligen. Hierüber wage ich kein Urtheil abzugeben; und jedenfalls möchte dasselbe verschieden ausfallen müssen für verschiedene Lokalitäten.

Diese Betrachtungen führen sehr natürlich hinüber zu dem zweiten Probleme, welches uns noch für diesen Abschnitt übrig ist: wie weit es nämlich, in Folge der neuerlich eingetretenen Bewegungen, rathsam, ja nothwendig sein möchte, im Interesse der moralisch-politischen Bildung den Umfang unserer Schulen zu erweitern. Wir müssen, um für diese Frage eine gründliche Beantwortung zu gewinnen, etwas weiter ausholen. Schon früher haben wir der neuerlich so vielfach gestellten Anfoderung lobend und zustimmend erwähnt: daß der Unterricht stets zugleich erziehen solle. Derselbe soll nicht bloß gewisse Kenntnisse mittheilen und zur Aneignung bringen, sondern zugleich auch die Kräfte ausbilden in der Richtung zu höherer Vollkommenheit. Auf der anderen Seite aber dürfen wir uns nicht verbergen, daß doch diese Erziehung nicht eben weit reicht. Der Unterricht hat es mit Vorstellungen zu thun: mit ihrer Mittheilung und Aneignung, mit ihrer Kombination und Zergliederung. Aber die Vorstellungsform (wie die neue Psychologie gezeigt hat) liegt mit den Formen des Affektiven und Praktischen, worin die Gemüthsbildung und die moralische Bildung ihre Grundlagen haben, schon von den ersten Bildungsprocessen an auseinander.*) Die Erziehung also, welche der Unterricht

*) Vgl. mein „Lehrbuch der Psychologie" (2te vermehrte und verbesserte Auflage) S. 52 ff., 104 ff., 177 ff. und 233 ff.; so wie in Betreff der pädagogischen Folgerungen meine „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (2te Auflage) Band I., S. 91 ff. und 297 ff. und Band II., S. 8 ff.

zu ertheilen vermag, ist in Betreff der beiden zuletzt genannten Bildungsformen wesentlich nur eine beschränkte. Was er zu diesen hinüberreichend vermag, ist nur ein Zwiefaches, freilich höchst Wichtiges, aber doch nichts weniger als Ausreichendes. Er vermag einmal das intellektuelle Interesse zu begründen, indem sich dieses auf das ihm Eigenthümliche, auf das Vorstellen bezieht. Denn das bezeichnete Auseinanderliegen ist ein Auseinanderliegen, nicht sowohl der Akte und Kräfte, als der Bildungsformen; so daß also auch das Vorstellen, und namentlich das intellektuelle Vorstellen, seine affektive und seine praktische Seite hat (Schätzungen und Spannungen, die sich darauf beziehen). Und der Unterricht vermag zweitens, die sonstigen affektiven und praktischen Gebilde, wie sie ihm vom Leben her entgegengebracht werden, in den ihm eigenthümlichen, in Vorstellungskombinationen, zu verarbeiten: durch Verschmelzungen im Verhältniß der Gleichartigkeit für sie eine intellektuelle Ausbildung, d. h. ein höheres Bewußtsein und eine festere Haltung, zu vermitteln, (sie zu affektiven und praktischen Vorstellungen, Begriffen, Sätzen umzubilden), und durch Gruppen- und Reihenverbindungen sie in ausgedehntere und mannigfaltigere Beziehungen zu setzen (bei'm Lesen der Dichter, bei'm Vortrage der Geschichte ꝛc.). Aber was das Erstere betrifft, so ist doch das dadurch erworbene Empfinden und Streben nur ein einzelnes unter sehr vielen andern; und durch das Zweite werden gar keine affektiven und praktischen Akte und Kräfte erzeugt, sondern während diese, damit die bezeichnete Ausbildung eintrete, schon vorhanden sein müssen, wird durch diese Ausbildung der ihnen eigenthümliche Grundcharakter eher beschränkt und abgestumpft. Also für die gemüthliche und die moralische Erziehung vermag der Unterricht nur wenig zu thun.

Aber freilich ist die Schule nicht bloß Unterricht. Die Schüler leben außerdem mit einander zusammen: empfinden mit einander, streben mit einander, empfinden und streben gegen einander, schicken sich in einander ꝛc.; und durch alles dies sind mannigfache Schätzungen und Strebungen bedingt, welche dann, vermöge ihrer inneren Fortexistenz, gemüthlich und moralisch ausbilden. Diese gemüthliche und moralische Bildung erweitert und ergänzt diejenige, welche durch das Leben in der Familie und in den dieser sich anschließenden gesellschaftlichen Verbindungen erworben wird; und man hat auch schon sonst richtig bemerkt, daß für einen Knaben, welcher in die Welt hinauszutreten, und nicht bloß von derselben Eindrücke aufzunehmen, sondern auch mannigfach in sie ein- und ihr entgegenzuwirken bestimmt sei, diese ergänzende Erweiterung der moralischen Bildung nicht nur wünschenswerth, sondern gewissermaßen unerlaßlich sei. Durch den natürlich eingetretenen Umschwung unserer politischen Verhältnisse ist diese Aufgabe unstreitig bedeutend gesteigert worden. Für das umfassendere Gemeinleben werden auch umfassendere Interessen, für das verwickeltere Mit- und Gegeneinanderstreben auch praktische Talente von höherer Ausbildung und von größerer Energie erfodert. In welcher Weise nun können diese erworben werden? — Da auch hiefür nichts in denjenigen Formen angeboren ist, in welchen sich diese Talente und Charaktereigenschaften bei dem ausgebildeten Menschen wirksam erweisen, in keiner anderen, als in der früher bezeichneten Weise: daß nämlich Zusammenbildungen, um welche es sich dafür handelt, zunächst zwischen den Akten eingeleitet werden, und dann, vermöge der inneren Fortexistenz dieser, für die Kräfte begründet. Für jene weiter reichenden Talente und Charaktereigenschaften also müssen die Schätzungen und Strebungen, auf welche es ankommt, hundert- und tau-

sendfach erzeugt, und dann diese hundert und tausend gleichartigen und ungleichartigen Akte in den erforderlichen Verhältnissen mit einander kombinirt (verschmolzen, gruppirt, aneinandergereiht) werden; und in dem Maße, wie hiefür eine größere Ausdehnung gewonnen werden soll, muß der junge Mensch auch in ausgedehntere Umgebungen versetzt werden, durch welche die zahlreichen Erzeugungen möglich, ja gewissermaßen nothwendig gemacht werden.

Es fragt sich also, ob wir schon gegenwärtig unseren Schulen einen größeren Umfang in dieser Richtung geben sollen. Das pädagogische Experiment, und die Früchte desselben unter den besonderen Verhältnissen, unter welchen es angestellt worden ist, liegen bereits seit geraumer Zeit in den englischen Erziehungsanstalten vor. Der Knabe wird im achten Jahre etwa aus der Familie herausgenommen, die er dann bis zum Schlusse der Erziehung nur allenfalls in den Ferien wiedersieht; und währenddeß lebt er in Eton, in Harrow, in Rugby, in Winchester ꝛc., lediglich unter seines Gleichen in einer Art von demokratischer Monarchie. Es ist bekannt, wie das monarchische Princip zur Ausführung gebracht wird, namentlich durch Dasjenige, was einmal Burke der Frau von Staël, auf ihre Anfrage, als „das Princip der englischen Erziehung" bezeichnete: durch die vielbesprochene Ruthe, welche auch die Schüler der höchsten Klasse nicht verschont, wenn sie sich gegen die Gesetze der Anstalt vergangen haben. In Hinsicht alles dessen aber, was von diesen Gesetzen nicht vorgeschrieben oder verboten ist, sind die Schüler ganz ihrer Selbstregierung überlassen, die sich dann bekanntlich nicht selten in den buntesten und wildesten Kraftäußerungen bethätigt. Es würde sich also fragen, ob die Umwandlung unserer politischen Verhältnisse auch eine Umwandlung unserer Schulen in dieser Richtung rathsam, oder gar nothwendig

macht. Es ist augenscheinlich, daß, in den vorher bezeichneten Bildungsformen, dadurch Manches gewonnen werden würde: wie denn auch wohl darüber kein Zweifel sein möchte, daß unter allen neueren Völkern bei den Engländern sich entschieden der umfassendste und aufopferndste Gemeingeist und die größte politische Energie finden. Aber was für das eine Volk paßt, paßt nicht gerade deshalb auch für das andere. Ueber die Ausbreitung in der Richtung auf das Umfassendere geht leicht die Innigkeit der Empfindung für das Engere verloren, die wir bisher noch immer bei uns in Deutschland festgehalten und als wesentlichen Bestandtheil unserer gemüthlichen und moralischen Bildung gefodert haben; und überdies fragt es sich, ob wir auch wohl, der bezeichneten Freiheit gegenüber, die strenge Unterordnung unter das Gesetz eben so, wie in England, würden voraussetzen oder bewerkstelligen können. Auch wird durch jenes ungezügelte Zusammenleben der Knaben eine gewisse Rauhigkeit der Temperatur bedingt, von welcher es ebenfalls noch ungewiß sein möchte, ob unsere deutschen Knaben sie gleich unbenachtheiligt, wie im allgemeinen die englischen, würden ertragen können. Einer der ausgezeichnetsten englischen Pädagogen, und der gerade in diesem System Ausgezeichnetes geleistet hat, der so hoch gefeierte Headmaster von Rugby, Dr. Arnold, gesteht, daß er neu angekommene Kinder immer mit einer gewissen bangen Bewegung von ihren Eltern in Empfang nehme, in der Ungewißheit, welchen Einfluß wohl, im Guten und im Schlimmen, die Anstalt auf sie ausüben werde; und er kann sich der Zweifel nicht erwehren, ob wohl dieses System mit den höchsten Grundsätzen der Erziehung verträglich sei*). Auch in diesem Punkte also, wel-

*) Oder, wie er es in einer seiner Reden, im Hinblick auf die damit verbundenen Uebel, ausdruckt, „he supposed, that great schools were likely to be corrupted, and to be changed from the

cher jedenfalls dem Praktiker ein fruchtbares Feld für seine Erfindungskraft darbietet, darf man gleichwohl nichts übereilen oder blind nachahmen, wenn man anders wahrhaft zweckmäßige und haltbare Einrichtungen gewinnen will.

---

likeness of God's people to that of a den of thieves"; obgleich er in anderen Stimmungen wieder in dem Glauben Trost fand „that the character is braced amid such scenes to a greater beauty and firmness, than it ever can attain without enduring and witnessing them." The life and correspondence of Thom. Arnold, by Stanley, 3th ed. Lond. 1844, Vol. I., p. 110 s.).

V. Aufsicht und Freiheit der Volksbildung.

Mit einigem Widerstreben (ich muß es gestehn) gehe ich an diesen letzten Abschnitt, indem wir hiemit auf einen in weit höherem Maße unsicheren und schwankenden Boden treten. Zuerst sind die bestehenden Einrichtungen und Verhältnisse noch ungleich verschiedener, als bei allem bisher Betrachteten: eigenthümlich zum Theil in jeder kleinen Landschaft, oder gar in jeder Stadt. Während dort die von der Kirche gestiftete Schule ziemlich unverändert unter deren Vormundschaft geblieben, ja diese Vormundschaft im Laufe der Zeit befestigt worden ist, sehn wir hier die Schulen von vorn herein durch den Staat eingerichtet; und nur um der Bequemlichkeit und Wohlfeilheit willen ist dem im Orte befindlichen Prediger die Aufsicht übertragen worden. In dem einen Falle besitzt der geistliche Aufseher, indem er selbst längere Zeit hindurch mit Eifer und Gelingen Unterricht ertheilt hat, die für die Aufsicht erfoderlichen Kenntnisse und Uebung im vollsten Maße; und die Schuld des Unfriedens liegt in der Einbildung und Eitelkeit des halbgebildeten Schullehrers. In einem anderen Falle ist, im Gegentheil, der Schullehrer ein wohl unterrichteter und dabei bescheidener Mann; aber der Prediger ist der Sache unkundig, und will diese Unkunde durch ein anmaßendes, ungehöriges Eingreifen verbergen. Da sich Verhältnisse der einen und der anderen Art nnr zu vielfach vorfinden, so sind (dies werden, mehr oder weniger, Alle zugeben, wenigstens jeder von seinen Gegnern) die hierauf sich beziehenden Streitfragen, mehr als irgend welche andere auf dem pädagogischen Gebiete, durch Einmischung von persönlichen Span-

nungen und Erbitterungen, und durch eben so ungerechte als unbegründete Generalisirungen einzelner zufälligen Verhältnisse getrübt worden; und so ist denn fast Alles, was man zur Anklage und zur Vertheidigung vorgebracht hat, zugleich begründet und unbegründet, so daß man fortwährend in Gefahr geräth, auf dieser oder auf jener Seite, oder auch auf beiden, mit Recht der Ungerechtigkeit angeklagt zu werden. Unter diesen Umständen mußten dann auch die Ansichten über die neu einznführenden Einrichtungen, wie sie in unzähligen Theorien, Foderungen, Petitionen vorliegen, sehr weit auseinander, ja zum Theil in geraden Gegensatz mit einander treten. Was aber für die Lösung der hier vorliegenden Aufgabe noch größere Schwierigkeiten, als alles Bisherige, bedingt, ist die in Folge davon entstandene Verwirrtheit und Vieldeutigkeit des Sprachgebrauches. Man erinnert sich an Lichtenberg's bekannten Ausspruch, daß die Philosophie durch nichts mehr gehindert werde in ihrer Vervollkommnung, als daß sie stets mehr oder weniger genöthigt sei, die Sprache der Unphilosophie zu reden. Dies macht sich nun hier im vollsten Maße geltend. Dieselben Wortzusammensetzungen bedeuten bei Verschiedenen durchaus Verschiedenes; so daß vermöge dessen die Revision der vorliegenden Streitigkeiten dem philosophischen Denker zu einer Art von Tantalusqual wird, und schon hiedurch allein, ehe nicht in dieses Chaos einigermaßen Ordnung gebracht ist, jede klare Verständigung unmöglich gemacht wird.

Unsere gegenwärtige Aufgabe kann natürlich nicht dahin gehen, uns Dem im Einzelnen, selbst nur mit einiger Vollständigkeit, zu unterziehen. Aber der gerügte Uebelstand trifft nicht etwa nur Nebenwerk, sondern eben so das Umfassendste und Bedeutendste; und wir können uns daher der Hebung desselben auch nicht ganz entziehen. Wir schließen uns hiefür zu-

nächst an einen Streitpunkt an, dessen tiefere Beleuchtung uns sogleich in den eigentlichen Mittelpunkt des Streites einführen wird.

Kaum ist irgend etwas Anderes vielfacher und entschiedener gefodert worden, als die Emancipation der Schule von der Kirche, bei den Protestanten noch weit lauter als bei den Katholiken. Aber ist denn bei den Protestanten die Schule wirklich der Kirche unterthan gewesen? — Mit Ausnahme von England etwa, muß diese Frage unstreitig verneint werden: schon aus dem einfachen Grunde, weil ja von der Reformation an bis jetzt überhaupt keine vom Staate unabhängige Kirche existirt hat. Die Schule im Ganzen war dem Landesfürsten untergeben, bei welchem, obgleich er zugleich als summus episcopus das Haupt der Kirche bildete, doch unstreitig der weltliche Charakter vorherrschend war. Und eben so durch alle untergeordneten Abstufungen hindurch. Der Unterrichtsminister (wenn auch wohl zugleich Minister der kirchlichen Angelegenheiten) war ein Weltlicher, der Präsident des Oberkonsistoriums oder des Konsistoriums ebenfalls ein Weltlicher. Innerhalb aller dieser Behörden fanden sich, neben den geistlichen, meistentheils besondere Schulabtheilungen, welche ganz, oder doch größtentheils, aus Nicht-Geistlichen bestanden. Diesen waren dann die Lokal-Schulaufseher untergeben; und neben den Verordnungen, welche diese entgegenzunehmen und auszuführen, neben den Berichten, die sie zur Billigung und Bestätigung einzureichen hatten, blieb ihnen meistentheils wenig genug für selbstständige Rügen und Entscheidungen übrig. Also was heißt es, daß die Schule bisher der Kirche unterworfen gewesen ist? Und wovon soll sie emancipirt werden? — Der Hauptsache nach kommt augenscheinlich die ganze, hochtönende Foderung darauf hinaus, daß auf dem Lande und in kleinen Städten die Volks- und Bürgerschulen von der Lokalaufsicht der Geistlichen entbunden wer-

den sollen. Für die Gymnasien, namentlich in größeren Städten, ist diese Aufsicht meistentheils schon seit einiger Zeit von selbst weggefallen, oder wenigstens, wo sie noch besteht, ein vereinzeltes Ueberbleibsel aus früheren Zeiten, welches wenig oder nichts zu bedeuten hat.

Nun nehme man dieselbe Foderung der katholischen Kirche gegenüber. Eine wie ganz andere Bedeutung hat hier die gleiche Wortkombination! — Die Kirche steht großentheils unabhängig vom Staate da, mit fast durchaus selbstständiger Regierung, namentlich auch den Schulen gegenüber; und hier also würde die Ausführung jener Emancipation eine Umformung oder Umwälzung bis zu den tiefsten Grundlagen mit sich führen. Für den philosophischen Forscher aber stellt sich die Sache auch hier ganz anders, als für den sonstigen Beobachter, oder selbst für den Politiker, wenn er nicht zugleich ein philosophischer Politiker ist. Die „Kirche" nämlich, um welche es sich hier handelt, ist, ihrem wahren Grundcharakter nach, großentheils ein „Staat": ein Staat im Staate, oder auch über den einzelnen Staat hinaus. Die Korporation, welche sich, im engeren Sinne dieses Wortes, „die Kirche" nennt, sehn wir ja eben sowohl darum besorgt und damit beschäftigt, weltliche Rechte, Eigenthum, Ansehn, Herrschaft zu erwerben, zu vermehren, zu bewahren, zu verwalten, wie sie um Das besorgt, und mit Demjenigen beschäftigt ist, in dessen geistig-lebendiger Entwickelung sie ihren Ursprung hat. Ja, was noch ungleich wichtiger ist, auch dieses Letztere wird von ihr im Charakter des Staates, oder bestimmter, des Rechtes, aufgefaßt und verwaltet. Wenn wir den bekannten Ausspruch als Maßstab an sie anlegen, daß man „dem Kaiser geben solle, was des Kaisers ist, und Gotte, was Gottes ist": so sehn wir sie nicht nur den Theil des Kaisers eben so wohl für sich fodern, sondern, was noch schlimmer ist,

Gott zu einem Kaiser machen, so daß das Göttliche nach Kaiserart, daß die freie Gemüths- und moralische Bildung im Charakter des Rechtes verwaltet wird*). — Dem gegenüber nun entsteht für die tiefer dringende Wissenschaft, welche mit der wahren Religion niemals in Widerspruch ist, sondern dieselbe vollkommen anerkennt und als Grundlage in sich aufnimmt, die Aufgabe, das in dieser Weise, nicht bloß in der katholischen, sondern zum Theil auch in der protestantischen Kirche Zusammengeworfene und bis zur Unkenntlichkeit Vermischte, wieder zu trennen, damit eben, was dem Einen und was dem Anderen gehöre, durchgängig klar eingesehen werden könne. Dann mag sich die Schule entscheiden, ob und in wie weit sie sich dem Einen oder dem Anderen anschließen will.

---

*) Ich will hiefür nicht bis zu den Ketzerverbrennungen oder den Inquisitionskerkern zurückgehen. Man nehme ein auch noch gegenwärtig als unbedenklich Geltendes: die Ausschließungen aus der Kirchengemeinschaft. „Soll nicht, (sagt man) der Kirche erlaubt sein, was jeder, noch so unbedeutenden Korporation und Gesellschaft erlaubt ist? Die Ausschließung übt ja nicht einmal einen besonderen Zwang aus, sondern ist im Grunde weiter nichts, als die natürliche Folge der Abweichung im Glauben oder im Wandel.“ — Wir antworten: für jede Korporation oder Gesellschaft, welche für äußere (für Kaiser-) Zwecke gestiftet ist, hat dies allerdings seine volle Richtigkeit; und auch für die Kirche muß es eintreten, wie weit mit ihr äußere Zwecke in Verbindung gegeben sind, z. B. in Betreff der Ungestörtheit des Gottesdienstes. Alles aber, was der Kirche in ihrer geistigen Bestimmung wesentlich angehört, ist eben deshalb dem Rechtszwange entzogen, ist nicht juridisch, sondern freier geistig zu behandeln. Die wahre Kirche darf Keinen ausschließen, sondern soll fortwährend für Alle offen sein, selbst die sich von ihr ausgeschlossen haben: den schönen Aussprüchen gemäß, daß man den glimmenden Docht nicht auslöschen solle, und daß über Einen reuigen Sünder im Himmelreiche mehr Freude sei, als über tausend Gerechte. — Wir werden die Verschiedenheit zwischen beiderlei Grundcharakteren sogleich im Folgenden noch tiefer zu beleuchten Veranlassung haben.

Wir nehmen, um auch nach dieser Seite hin eine Anknüpfung zu gewinnen, sogleich noch ein Anderes hinzu. Was hat die Schule so lange Zeit hindurch mit der Kirche zusammengehalten, auch bei uns Protestanten? — Man hat hiebei meistentheils ein großes Gewicht darauf gelegt, daß die Schulen ursprünglich von den Kirchen aus gestiftet, die Schule also (wie man es bezeichnete) „die Tochter" der Kirche sei. Aber bei uns Protestanten ist ja der Staat schon seit drei Jahrhunderten in die Erbschaft der Kirche eingetreten; und hat er überdies aus eigenen, nicht einmal zu dieser Erbschaft gehörigen Mitteln, so viele neue Schulen gestiftet, und zur Erweiterung und Hebung der früher gestifteten so bedeutende Summen aufgewandt, daß die Dankbarkeit der „Tochter," wenn sie die Ursache dieses Zusammenhaltens sein sollte, in der That eine Beständigkeit haben müßte, wie sie sonst kaum jemals vorkommt, und wie man namentlich hier, bei so vielfältigen gegenseitigen Anklagen, Spannungen, Reibungen, am wenigsten hätte erwarten sollen. Also was hat dessenungeachtet für die Schule ein fortwährendes genaueres Anschließen an die Kirche, als an irgend welche andere Institutionen, bewirkt? — Von ungleich höherer Bedeutung, als der eben erwähnte historische Gesichtspunkt, ist hiebei der philosophische; und aus diesem stellen sie sich nicht sowohl als Mutter und Tochter, wie als Schwestern dar, durch den Grundcharakter ihrer geistigen Thätigkeit so innig verbunden, daß sie schon aus diesem heraus, und unabhängig von allen anderen Motiven, einmal nicht von einander lassen können, mögen sie sich auch immerhin (wie dies ja auch sonst wohl unter Schwestern vorkommt) von Zeit zu Zeit einmal mit einander überwerfen. Auf unmittelbar angrenzenden, ja zum Theil zusammenfallenden Gebieten nämlich haben wir in beiden dieselbe lebendig-freie Geistesentwickelung in steter

Spannung auf die vollkommenere Ausbildung, oder auf die Zukunft hin, welche diese vollkommenere Ausbilduug herbeizuführen bestimmt ist. Die Schule und die Kirche zusammengenommen umfassen das gesammte geistige Fortschreiten des menschlichen Geschlechtes (auch für den Staat ist das seinige zuletzt durch das Herüberwirken von ihnen her bedingt); und das, bald mehr in dunkler Ahnung, bald mehr klar-bestimmt ausgebildete, Bewußtsein hievon ist es, was sie zu Verbündeten von jeher gemacht hat, und, so lange das menschliche Geschlecht geistig fortschreitet, auch fernerhin machen wird.

Nun nehme man, Dem gegenüber, den Staat, oder vielmehr, da ja der „Staat" (denn auch hier kommt uns wieder die Unbestimmtheit des gewöhnlichen Sprachgebrauches störend entgegen) neben vielem Anderen Kirche und Schule mit umfaßt, man nehme das Recht, in welchem der Staat seinen Mittelpunkt, sein hauptsächlich Specifisches hat. Hier finden wir den entgegengesetzten Charakter. Die Natur des Rechtes, in seiner gegenwärtig verbreitetsten Ausbildung, bringt es mit sich, daß die Zukunft allgemeinen Regeln oder Gesetzen unterworfen wird, welche nach äußerlich-anschaulichen Merkmalen im Voraus festgestellt sind. Diese allgemeinen Regeln oder Gesetze müssen dann ausgeführt werden für die mit ihren Bestimmungen übereinkommenden Fälle, selbst wenn dabei in diesem oder jenem besonderen Falle, den inneren Grundlagen (Empfindungen, Trieben) nach, Unrecht geschieht. Wir können die (allerdings selbst wieder rechtlich, und selbst moralisch bedingte) Nothwendigkeit hiervon gegenwärtig nicht weiter in die Tiefe verfolgen*). Aber daß es sich so verhält, ist keinem Zweifel unterworfen. Auf einem

*) Man findet diese tiefer eingehende Nachweisung in meinen „Grundlinien des Naturrechtes, der Politik und des philosophischen Kriminalrechtes," S. 72 ff. und besonders S. 80 — 122.

Gute, welches jemand in Pacht genommen hat, ist Mißwachs eingetreten. Der Pächter weiß kaum die Mittel aufzubringen, um für sich selbst und seine Familie den nothwendigsten Lebensunterhalt zu beschaffen. Aber dennoch, wenn der unbarmherzige Verpächter, dem Buchstaben des Kontraktes gemäß, auf die Zahlung der Pachtsumme dringt, muß das Recht diese Foderung zur Ausführung bringen, und durch den Verkauf alles dessen, was der Pächter besitzt, ihn und die Seinigen vielleicht für ihr ganzes Leben unbeschreiblich elend machen. Ein Wucherer hat einen jungen Menschen durch allerhand Arglist in seine Schlingen zu ziehen gewußt. Der Richter ist von dem Unrecht, welches dabei begangen worden ist, unzweifelhaft überzeugt; und dessenungeachtet muß er dem Hinterlistigen sein Opfer in die Hände liefern. So mit allem Rechte, bis zum umfassendsten, politischen hinauf. Vor der englischen Reformbill geschah bei jeder Parlamentswahl himmelschreiendes Unrecht; aber dieses Unrecht mußte, nach dem bestehenden Rechte, fortwährend geschehen. Es war auf der anderen Seite recht, daß es geschah, so lange eben, bis das Recht abgeändert worden war. Das (rechtliche, moralische) Interesse des einzelnen Falles muß dem Allgemeinen, oder bestimmter, der Gesammtheit der Fälle zum Opfer gebracht werden. Weshalb dies rechtlich nothwendig ist, können wir (wie gesagt) im gegenwärtigen Zusammenhange nicht weiter nachweisen. Aber was uns hier besonders angeht: wie kommt das Recht zu seiner allgemeinen Regel, oder zu seinem Gesetze? — Die Antwort lautet: indem es Dasjenige auffaßt und konstruirt, was ihm die Gegenwart, und die im nächsten Augenblicke zur Vergangenheit wird, entgegenbringt, also die Zukunft abmißt und regelt nach der Vergangenheit. Und so haben wir denn im Charakter des Rechtes, oder des Staates, den entschiedensten Gegensatz

mit den Grundcharakteren der Schule und der Kirche. Bei diesen Spannung, lebendiges Fortdrängen zur Zukunft, oder zum Vollkommeneren hin; während das Recht, umgekehrt, dem durch die Zukunft herbeigeführten Vollkommeneren gegenüber, so lange das Gesetz noch nicht in dessen Charakter umgeändert ist, bei dem der Vergangenheit angehörigen Unvollkommeneren festhält*).

Dies ist es nun, was von jeher die freie Geistesentwickelung aller Art, und was namentlich die freie Geistesentwickelung der Schule und der Kirche, mit dem Staate in Gegensatz gestellt, ja (um es so auszudrucken) eine Art von Feindschaft zwischen ihnen gestiftet hat, wenngleich (wie wir später noch bestimmter angeben werden) auf der anderen Seite das Interesse beider dahin geht, diesen Gegensatz auf die möglich engsten Grenzen zurückzubringen. Man kann sich dies, was zuerst die Schule betrifft, am deutlichsten machen an dem höchsten Gegenstande, wie der wissenschaftlichen Erkenntniß, so des wissenschaftlichen Unterrichtes: an der Philosophie. Es hat keine bedeutende Philosophie gegeben, welche nicht bei ihrem ersten Erscheinen vom Staate, und wie wir sogleich hinzunehmen können, auch von der Kirche und von der Schule, wie weit sie sich in der Form des Staates oder des Rechtes ausgebildet hatten, verfolgt worden wäre. So-

*) Allerdings können und sollen in die Konstruktion des Rechtes auch nicht-wirkliche Momente: solche die erst von der Zukunft zu erwarten sind, so wie ideale, eingeführt werden. Aber beide müssen sich doch an das Gegebene (Gegenwärtige, Vergangene) anschließen: mit überwiegender Wahrscheinlichkeit von ihm aus (die letzteren annäherungsweise) zu verwirklichen sein. Sonst werden die Rechtsbestimmungen phantastisch-ungerecht, und das darauf errichtete Gebäude stürzt bald zusammen (vgl. oben S. 1 ff.) Nichts ist zugleich ungerechter und verderblicher, als eine weit vom Ideale abstehende Wirklichkeit für die Konstruktion des Rechtes so in Rechnung zu bringen, als wenn sie mit dem Ideale einstimmig wäre.

krates mußte den Giftbecher trinken; die aristotelische Philosophie sehn wir, sobald sie, von den Arabern her, auch im Occident zu einer Art von neuem Leben gelangt war, auf allen Synoden verdammt; die kartesianische Philosophie von den Universitäten zu Anjou, zn Paris, zu Utrecht, zu Leyden ꝛc. verboten. Wolffen wurde im Jahre 1723 bei Strafe des Stranges aufgegeben, binnen 48 Stunden Halle und die übrigen preußischen Lande zu verlassen; und so ist es, unter mancherlei Variationen, welche durch die Ausbildung der allgemeinen Sitte zu größerer Milde bedingt waren, mehr oder weniger bis auf die neuesten Zeiten her ergangen. Woher nun diese Verfolgungen? Um des besonderen Inhaltes der bezeichneten philosophischen Lehren willen? — Unstreitig keineswegs. Denn eben dieselben philosophischen Lehren sehn wir ja, anfangs nach einem Jahrhunderte, später nach einigen Jahrzehenden, von denselben Staaten, Synoden, Universitäten in eben dem Maße geehrt, ja zum Theil als ihr heiligstes Palladium betrachtet. Also diese verschiedenen Stellungen, welche der Staat und die ihm gleichartigen (in der Rechtsform ausgebildeten) Institute angenommen haben, sind eben nur daraus abzuleiten, daß zur Zeit der Verfolgung die Philosophien neu, und insofern ungeeignet waren, in der bezeichneten Weise für die Konstruktion des Rechtes als Maßstab zum Grunde gelegt zu werden, daß sie, mit Einem Worte, für den Standpunkt des Rechtes noch der Zukunft angehörten, während sie von ihm anerkannt, geschützt, begünstigt wurden, sobald sie entschieden in die Gegenwart oder in die Vergangenheit gerückt waren. Und wie es mit der Schule gegangen ist, so auch mit der Kirche, oder bestimmter, mit allen neu entstandenen Sekten: mit den vorchristlichen, und mit dem Christenthume selbst, und mit all den unendlich vielen besonderen religiösen Gemeinschaften, welche sich in diesem und

neben diesem gebildet haben. Also der Gegensatz des Rechtes gegen die freie Geistesentwickelung geht lediglich daraus hervor, daß es eben „Recht" ist, oder ist kein anderer, als der Gegensatz zwischen dem frischen geistigen Leben und Schaffen und denjenigen Produkten desselben, welche sich, im Interesse einer äußeren Ordnung, in äußerlich-anschaulichen Regeln ausbilden und feststellen.

Hieraus nun ergeben sich unmittelbar zwei wichtige allgemeine Vorschriften. Zuerst für die Kirche und die Schule gleichmäßig, daß sie sich hüten, sich in zu großer Ausdehnung mit dem Staate, und überhaupt mit den Rechtsformen einzulassen; und zweitens für den Staat und das Recht, daß sie sich hüten, die ihnen eigenthümliche Form zu ausgedehnt geltend zu machen für die Gebiete, in welchen die freie Geistesentwickelung vorwalten soll.

Für keinen Einsichtigen kann darüber ein Zweifel obwalten, daß, so lange es Unverstand und Thorheit, und Trägheit, und Habsucht, und Eitelkeit, und Ehrgeiz ꝛc. in der Welt giebt, auch ein Recht und eine auf das Recht gestützte Aufsicht unentbehrlich sind. Die kräftige und strenge Ausübung dieser ist die conditio sine qua non für das Gedeihen in allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens. Auf der anderen Seite aber läßt es sich doch eben so wenig leugnen, daß jedes Gesetz ein Uebel ist, weil es eben (wie wir vorher gesehn haben) auch bei der höchsten Weisheit in der Feststellung desselben unvermeidlich ist, daß ihm gemäß in manchen Fällen Unrecht geschehen muß. Man soll also nicht zu viel Gesetze geben, nicht zu viel regieren, nicht zu viel Aufsicht ausüben wollen. Wo das Rechte ohne dies geschieht, von selber, aus freiem lebendigem Triebe heraus: da ist es jedenfalls besser.

Dies gilt selbst schon in den Lebensgebieten, welche dem

Staate ursprünglich oder in engerer Fassung dieses Begriffes, eigenthümlich sind, d. h. wo es von vorn herein die Erhaltung einer äußeren Ordnung gilt. Der Staat in seiner höchsten Ausbildung soll ja ebenfalls durch und durch geistig lebendig sein: geistig lebendig die vorliegenden Verhältnisse auffassen und würdigen, so daß seine äußere Ordnung sich als Reflex hievon gleichsam von selbst ergiebt. Aber insofern ist er dann ebenfalls bis zu einem gewissen Punkte dem Rechte feindlich. Er erzeugt es freilich, aber er hebt es auch fortwährend wieder auf: nach Maßgabe davon, wie an die Stelle der bisherigen unvollkommneren Verhältnisse vollkommnere treten; und die allgemeinste und auch praktisch wichtigste Aufgabe für seine Verfassung geht somit dahin, hiefür freien Raum zu lassen, damit die Aufhebung des alten und die Ausbildung des neuen Rechtes zur angemessenen Zeit und ohne bedeutende Erschütterungen eintreten.

Noch mehr aber muß dies natürlich von denjenigen Gebieten gelten, in welchen das innere Leben, die geistige Fortbildung entschieden die Hauptsache sind: so daß diesen das Aeußerliche, welches allerdings von allem Irdischen untrennbar ist, nur als lose Hülle oder als Nebenwerk anhängt. So nun eben mit der Kirche und mit der Schule. Ihre Grundtendenzen gehn nicht, wie die des Staates, auf Gewinnung und Erhaltung von äußeren Normen des Thuns, sondern auf Erzeugungen, Gestaltungen, Vervollkommnungen von geistigem Leben und von inneren Kräften. Das Geistige in beiden ist frei-schöpferischer Natur, und erfodert eine freie Bewegung, welche nicht durch allgemein äußerliche Vorschriften gefesselt werden darf, die nach dem Maßstabe der Vergangenheit festgestellt sind. Allerdings soll auch in der Schule auf äußerliche Ordnung gehalten werden; aber dies ist doch augenscheinlich nur als ein beiläufig

Unterstützendes anzusehn für ihren eigentlichen Zweck: für die Steigerung und weitere Ausbildung des geistigen Lebens in den Schülern. Und eben so giebt es allerdings auch, in mannichfacher Beziehung, Kirchenordnungen, welche aufrecht erhalten werden sollen. Aber auch diese sind wieder nur äußerliches Nebenwerk, welches mit ihren eigentlichen Werken, mit der inneren Erbauung, der Erzeugung, Läuterung, Hebung lebendiger Empfindungen und Gesinnungen, wohl in Verbindung steht, aber doch wieder nur, indem so die geistigen Erfolge durch die Abwehr von Störungen untergeordnet sicher gestellt werden. Im Verhältniß zu Demjenigen, was sich für die Schule und für die Kirche als Hauptwerk herausstellt, sind die äußeren Normen oder Gesetze (Sätze), worin es seinen Ausdruck findet, lediglich als Endpunkte, als Reflexe oder Symbole anzusehn, und in keiner Art geeignet, wieder zu Anfangs- oder zu Mittelpunkten zu werden*). Wie oft man die symbolischen Bücher zu solchen gemacht hat, (man denke namentlich an das siebzehnte Jahrhundert in unserer protestantischen Kirche), so oft ist es mit dem religiösen Leben zu Ende gewesen; oder vielmehr, da das religiöse Leben eine zu mächtige Prädetermination im menschlichen Geiste und Gemüthe hat, als daß es zu Ende kommen könnte, dasselbe hat sich fortgesetzt in den Sekten, welche ihre Stellung außerhalb der symbolischen Bücher, oder außerhalb der Rechtsform, genommen haben. Die Form des Rechtes also ist Demjenigen, worin die Kirche ihre eigentliche Bestimmung hat, sogar entschieden feindlich, führt es seinem Untergange zu. Aehnlich nun auch mit der Schule. Macht man eine äußere Schulordnung zur Hauptsache, oder das

*) Man findet das hier Angedeutete tiefer wissenschaftlich begründet in meinem „System der Metaphysik und Religionsphilosophie", besonders S. 563 ff., 572 ff. und 580 ff.

Auswendiglernen eines bestimmten Materials; setzt man die Bestimmung der Schule darin, daß nur gewisse Kenntnisse eingeprägt werden, damit sie bei einer Prüfung abgefragt oder ein „rechtliches" Zeugniß von ihrem Besitze abgelegt werde: so geht das wahre Leben der Schule zu Grunde, und sie arbeitet ihrer eigentlichen Bestimmung entgegen. Ihre eigentliche Bestimmung geht eben durch und durch auf die Erzeugung von Innerem: von lebendigen Auffassungen, von lebendigen Beurtheilungen und Anwendungen, von lebendigen Kräften und Talenten. Symbolische Bücher von alleinseeligmachenden Ansichten und Methoden hat man bekanntlich auch hier vielfach versucht; und sie sind vorzüglich nur aus dem Grunde weniger zu bleibender Geltung gekommen, weil das Gebiet der Schule mit dem Hauptquartiere des Rechtes, mit dem Staate in engerer Bedeutung des Wortes, weit mehr auseinanderliegt. Die Jugend gehört ja diesem gewissermaßen noch nicht an; gehört zu ihm nur durch die Aeltern oder durch die sonstigen Erwachsenen hindurch, welche für sie einzustehn, sie unmittelbar und zunächst zu regieren haben. In Folge hievon hatte dann auch der Staat weniger Veranlassung, die pädagogischen symbolischen Bücher durch sein Siegel zu bestätigen, und demgemäß aufrecht zu erhalten. Daher denn auch die Schule im Allgemeinen weit mehr Freiheit genossen hat für das ihr eigenthümliche Leben, als die Kirche: welche letztere durch jenes Zusammenfallen mit dem Staate größtentheils verleitet, ja gewissermaßen gezwungen worden ist, selbst Staat zu werden, oder wenn man will „Kirche" zu werden: denn „Kirche" („sichtbare Kirche") heißt eben religiöse Gemeinschaft als Staat. So könnte man denn, (wie paradox es auch klingen mag) den Satz aufstellen, daß es eine Abweichung von der wahren Bestimmung der Religion und der durch sie innerlich-lebendig (unsichtbar) begründeten Gemeinschaft ist, wenn

sie zur „Kirche", d. h. zur Ausbildung des in ihr Lebendigen in der Form des Rechtes führt. Und so kommen wir denn, noch entschiedener, und in bestimmterer und tieferer Fassung dieses Gegensatzes, für die Schule wie für die Kirche, auf das früher Ausgesprochene zurück, daß man dem Kaiser geben solle, was des Kaisers ist, aber Gott aufbehalten, was Gottes ist!

Dies ist es, was sich aus der wesentlichen Grundnatur des Vorliegenden heraus, und eben deshalb für alle Zeiten und für alle Verhältnisse, entschieden als Vorschrift ergiebt. Hierüber hinaus aber möchte sich nur Weniges noch allgemein feststellen lassen, sondern eine Entscheidung nur zu gewinnen sein im Anschluß an das jedesmal historisch Vorliegende, und also verschieden für verschiedene Zeiten und verschiedene Verhältnisse. Fassen wir nun in dieser Beziehung unsere gegenwärtigen Verhältnisse in unsern deutschen protestantischen Ländern ins Auge: so glaube ich nicht, daß die Schule bei den bisher bestandenen Einrichtungen besonders ungünstig gestellt gewesen ist. Wir wollen keineswegs in Abrede stellen, daß im Einzelnen hier und dort zu Beschwerden Veranlassung gewesen sein mag, namentlich in Betreff des bekannten Punktes, daß die geistlichen Aufseher zum Theil der erfoderlichen pädagogischen Bildung ermangelt haben. Es möchte nicht leicht zu bestimmen sein, ob und in welcher Art, wenn man die bisherige Einrichtung beibehalten wollte, Dem vollgenügend abzuhelfen wäre. Man hat angeführt, daß die Kandidaten des Predigtamtes, und später die Prediger selbst, neben Demjenigen, was ihnen jedenfalls Hauptsache sein müsse, keine Zeit, und häufig auch keine Neigung hätten, sich theoretisch und praktisch mit dem Pädagogischen vertraut zu machen; und jedenfalls sind, wo auch die Neigung fehlt, sechs oder acht Wochen zwangweise in einem Schullehrersemi-

nare zugebracht allerdings wenig geeignet, den gerügten Mangel zu heben. Dann würden freilich Mißverhältnisse von mancherlei Art nicht zu vermeiden sein. Aber gerade in Betreff Desjenigen, was man von Seiten der Schullehrer meistentheils mit dem größten Gewichte, wo nicht ausschließlich, hervorgehoben hat, in Betreff der Freiheit, glaube ich nicht, daß sie im Allgemeinen so übel daran gewesen sind, oder daß sie bei einer anderen Einrichtung besser daran sein würden. Eben weil die Geistlichen nicht viel von der Pädagogik verstanden, haben sie den Schullehrern meistentheils eher zu viel als zu wenig Freiheit gelassen. In dem eigentlich Pädagogischen, namentlich dem Didaktischen, haben sie ihnen, mit wenigen Ausnahmen, nach Allem, was darüber zur Oeffentlichkeit gekommen ist, fast durchaus freie Hand gegeben. Alle die großen pädagogischen Reformen, welche in den letzten achtzig Jahren bei uns vorgegangen sind, haben von Seiten dieses Aufsichtsverhältnisses keine Störung erfahren. Protestantische Geistliche aller Stufen haben daran warm und eifrig Theil genommen, ja manche mit den Lehrern und den Philosophen um die Wette in den ersten Reihen vorwärts gestrebt. Selbst Dasjenige, was allerdings ungleich bedenklicherer Natur ist, der Religionsunterricht, hat hievon kaum eine Ausnahme gemacht. Ein allgemeinerer Druck in Betreff desselben hat doch nur zu der Zeit stattgefunden, als die Geistlichen noch selbst unter diesem Drucke standen, oder allgemeiner, als die Mehrzahl auch der wissenschaftlich Gebildeten in diesem Betrachte noch keinen freien Blick gewonnen hatte. Seitdem aber, in Folge der ausgedehnteren und energischeren Ausbildung des Rationalismus, die symbolischen Bücher für die Mehrzahl der Geistlichen zur Seite geschoben worden waren, ist von diesen auch gegen die Schullehrer nur hier und dort ausnahmsweise ein Druck ausgeübt worden, so daß derselbe

mehr im Charakter eines individuellen Unglücks, als an die in Frage stehende Einrichtung geknüpft erscheint. In Betreff dieser Befreiung aber können sich Schule und Kirche einander kaum einen Vorzug streitig machen. Die philosophische Kritik (welche auf der Seite der Schule liegt) und die historische (auf der Seite der Kirche) sind einander so ziemlich parallel gegangen.

Dem gegenüber nun, wie man es einrichten mag, kann die Aufsicht, welche doch jedenfalls unentbehrlich ist, nicht anders als in der Form des Rechtes zur Ausführung gebracht werden; und die Aufgabe (wie wir uns schon überzeugt) geht eben nur dahin, daß hiedurch der freien Fortentwickelung so wenig als möglich Eintrag gethan werde. Im Allgemeinen ist die Schule in dieser Hinsicht viel günstiger gestellt, als die Kirche, weil Dasjenige, womit sie zu thun hat, mehr nach der Begriffsseite hin liegt, und also mehr nach allgemeingültigen, und für eine allgemeine Anerkennung sich Bahn machenden, Begriffen und Sätzen bestimmbar ist. Aber es bleibt auch für sie immer noch genug übrig, was durch eine, im Hinblick auf das bisher Geltende ausgeführte, beschränkte Feststellung zu verderben ist. Diese Gefahr ist keineswegs etwa dadurch zu beseitigen, daß, wie meistentheils in den von den Lehrern ausgegangenen Reformplänen gefodert wird, die Aufseher aus den Lehrern selber hervorgehn, und durch deren Wahl bestimmt werden. Allerdings ist es keinem Zweifel unterworfen, daß im Allgemeinen Derjenige, welcher mehr von der Sache weiß, auch geschickter ist, eine dem Zwecke der Sache gemäße Aufsicht zu führen; und wo man die Vertauschung der geistlichen Aufseher mit Schulmännern aus diesem Gesichtspunkte verlangt hat, ist es als eine sehr ehrenwerthe Gesinnung zu schätzen. Aber diese Vertauschung ist größtentheils nicht aus dem Gesichts-

punkte der vollkommeneren Aufsicht, sondern gerade aus dem entgegengesetzten, aus dem einer größeren Freiheit von derselben gefodert worden; und überdies fehlt es auch hier nicht an einer Kehrseite für das Gesagte. Die Erfahrung bringt uns nur zu viele Beispiele von Aufsehern entgegen, welche einseitige Auffassungen und Vorurtheile, Lieblingsansichten oder Modeansichten ꝛc., ungehörig als allgemeine Normen geltend machen; und dies wird, wo die ihnen Untergebenen davon abweichende Ansichten haben, für diese nur um so drükkender, wo sie zufällig (z. B. bei Modeansichten) damit übereinstimmen, nur um so bedenklicher für die Erfolge des Unterrichtes sein. Sind nun Dem die aus den Schulmännern genommenen Aufseher (denn deren haben wir ja auch schon bisher, in den mannigfachsten Verhältnissen, bereits sehr viele gehabt) wohl weniger ausgesetzt gewesen? — Die Antwort möchte verneinend lauten müssen. Gerade weil sie eine ausgedehntere Beschäftigung mit der Sache in größerem Umfange und entschiedener hat eigenthümliche Ansichten ausbilden lassen (und also gewissermaßen, weil sie mehr davon verstehn), sind sie auch in höherem Maße der Gefahr ausgesetzt, beschränkte Ansichten ungehörig zu allgemeinen Normen zu erheben. Nur zwei Entwickelungspunkte giebt es für eine Wissenschaft und Kunst, wo diese Gefahr nicht Statt findet. Zuerst der Zeitpunkt, wo noch Alles so unbestimmt ist, daß man gar nicht auf den Einfall kommen kann, von einer beschränkten Ansicht her tyrannisiren zu wollen; und dann, Dem gegenüber, der Zeitpunkt, wo das Allgemein-Gültige so entschieden auch zu allgemeiner Geltung gebracht worden ist, daß, indem die Sache durchgängig Gesetz ist, für individuelle Willkühr kein Raum mehr bleibt. Man frage sich nun, da von dem Ersten jedenfalls nicht mehr die Rede sein kann, wie Vieles in der Pädagogik bereits entschieden in das letzte

Stadium vorgerückt ist. In Betreff alles Uebrigen kann sich, mehr oder weniger, eine solche Willkühr unterdrükkend und lähmend geltend machen. Die Last jedes Druckes aber wird größer nach Maßgabe der Nähe und der Ausdehnung, in welcher er ausgeübt wird. Deshalb wird der Druck eines draußen Stehenden, dabei höher Gebildeten, im Allgemeinen weniger schwer sein, als der Druck, welcher durch den Mann von Fach ausgeübt wird; und es wäre also so unwahrscheinlich nicht, daß Diejenigen, welchen es gelungen wäre, durch die Nebel herrschender falscher Ansichten und Praktiken zu den richtigen vorzudringen, bei der neuen Einrichtung schlimmer daran sein würden, als bei der bisherigen. Hier jedenfalls kann ein bloßes Abzählen der Stimmen (mit Ausschluß ihrer Abwägung) keine Gewähr leisten, daß man die Wahrheit erfaßt, oder ihr näher gekommen sei; und ein Aufgeben-müssen des Besseren an eine im Unrecht befangene Majorität ist unstreitig, wo es ein freies geistiges Forschen und Schaffen gilt, ungleich verderblicher, als wo es sich bloß um äußere Ordnungen handelt.

Aber wie ist überhaupt auf diesem Gebiete zwischen der Freiheit und der Aufsicht, d. h. doch, der Beschränkung der Freiheit im Interesse der Norm des Rechten, die Gränzlinie zu ziehn? — Wir stoßen hiebei auf ein wahres Chaos von widerstreitenden Meinungen, und die sich in der wildesten Verwirrung mit einander verschlingen und eine in die andere überschlagen. Aus dem Gesichtspunkte der Freiheit hat man die Foderung aufgestellt, daß alle Schulen zu Staatsanstalten gemacht, alle Privatschulen aufhören, und somit die Freiheit des Unterrichtes in einer ihrer werthvollsten Formen aufgehoben werden solle; und im Interesse jesuitischer Knechtung der Geister hat man die vollste Freiheit in der Ertheilung des Unterrichtes und

der Anlegung von Schulen verlangt, die nicht einmal durch die kümmerlichste Nachweisung der Fähigkeit dazu eingeschränkt sein solle! — Man sieht schon aus diesen Beispielen, wie verworren hier Alles verschlungen ist, so daß ein einziger Schritt zum direkt Entgegengesetzten hinüberführen kann. Deshalb nun kann in der Abstraktheit, wie man die Streitfrage gewöhnlich gestellt hat, überhaupt keine Entscheidung gegeben werden. Die vorliegenden Verhältnisse sind so verschieden, daß sich eigentlich nur Eins allgemein feststellen läßt, nämlich daß sich nichts allgemein feststellen lasse. Eine Einrichtung, bei der man sich wohl fühlen, und die heilsam wirken und Bestand haben soll, muß lebendig aus den gegebenen Verhältnissen hervorgehn, oder bestimmter, aus den durch diese bedingten (versteht sich, den wahren Werthen der Dinge gemäß gebildeten und die Verhältnisse richtig auffassenden) Empfindungen, Bestrebungen, Gesinnungen. So lange also die Bildungsstandpunkte, die Anfoderungen für die höhere Ausbildung, und die Zwecke, die man sich dafür vorsetzt, so lange die Muße und die Kräfte, die man in den Unterricht hineingeben kann und will, noch so verschieden sind, und so verschiedene Empfindungen, Bestrebungen, Gesinnungen bedingen, wie es gegenwärtig unzweifelhaft der Fall ist, so lange können und sollen auch die Einrichtungen nicht dieselben sein. Eines der heiligsten Rechte ist dasjenige, welches der Einzelne, und eben so die Stadt, die Landschaft &c. auf ihre Individualität haben, wie weit sich dieselbe innerhalb des Rechten ausgebildet hat. Die wahre Freiheit ist Unabhängigkeit, nicht (worin man sie, nach fremden Vorbildern, meistentheils gegenwärtig setzt) ein ungehöriges Beherrschen Anderer, indem man die Minorität einer oft zufällig oder auch hinterlistig gebildeten Majorität unterwirft. Wird, durch Zwang oder durch zufällige Fluktu=

ationen der Stimmung, unter solchen Umständen wirklich eine Einrichtung allgemein festgestellt: so findet man sich unwohl in dem Kleide, welches nicht paßt; vielleicht Alle zugleich; und dann wird so lange hin und her gezogen und gezerrt, bis das Kleid zerrissen ist. Man kann auf Ausgleichungen zwischen den verschiedenen lebendigen Grundlagen, oder auf deren Rektifikationen, hinarbeiten; aber dies ist ein Werk längerer Zeit und allmählich zu begründender Ueberzeugungen, und welches sich nicht durch den Majoritätsausspruch irgend einer konstituirenden Versammlung, und möchte sie auch durch und durch aus Lehrern selber bestehn, gewinnen läßt. Das Uniformirenwollen von unten her ist um nichts besser, als das Uniformirenwollen von oben her, worüber man früher mit Recht so viel geklagt hat; und was die Erfolge betrifft, der am wenigsten ungünstige unter diesen Umständen noch immer der, daß es, wegen der Verschiedenheit der Verhältnisse und der Ansichten, gar nicht zur Uniformität kommt, sondern bei dem Verluste von Zeit, und von Kräften, und von Athem, und von Papier, sein Bewenden hat! — Die Wissenschaft kann hier, wie überall in ähnlichen Fällen, lediglich allgemeine regelnde Gesichtspunkte angeben, nach welchen die lebendigen Grundfaktoren aufzufassen und gegen einander abzuwägen sind.

Da müssen wir es nun auf der einen Seite für eben so ungerecht, als der gedeihlichen Entwickelung der pädagogischen Kunst und Wissenschaft nachtheilig erklären, wenn der Staat Alles in die Hände nehmen will. Der Unterricht, und eben so auch die Erziehung, welche mit der Schule in Verbindung gegeben ist, werden nur dann recht gelingen, wenn die Methoden, die Einrichtungen frei aus der Individualität des Lehrers hervorgegangen sind. Dies sehn wir namentlich an den „neuen" Methoden: die nicht selten in den Händen ihrer Urheber, und Derjenigen, welche

sich gleichen Geistes zunächst hinzugefunden haben, Wunderdinge wirken, während sie später, durch fremdartigere Individualitäten zur Ausübung gebracht, welche sie bloß um die Mode mitzumachen, oder aus anderen äußeren Motiven heraus, aufgenommen haben, nur sehr kümmerlich oder verkehrend Frucht bringen. Es ist also von großer Wichtigkeit für die Erzielung gedeihlicher Erfolge, daß hiefür so viel freier Raum gelassen werde, als sich irgend mit der Sorge dafür verträgt, daß nichts geradezu Unzweckmäßiges oder zu weit hinter den anerkannten methodischen Fortschritten Zurückstehendes zur Anwendung gebracht werde. Nur in dem Maße, wie man dafür freien Raum läßt, können die pädagogischen Bestrebungen die rechte Schwungkraft gewinnen, und sich zu der rechten Höhe der Ausbildung erheben; und nur in dem Maße, wie sie sich verschieden ausbilden, entwickelt sich das rechte Leben gegenseitiger Anregung, welches zu höherer Ausbildung stachelt und befähigt: zwischen den Unterrichtenden und Erziehenden, und später auch zwischen den Unterrichteten, im Volke. Und eben so ist es eine mannigfach verderbliche Tyrannei gegen die Aeltern, wenn man dieselben zwingen will, ihre Kinder gerade in einer öffentlichen Lehranstalt, oder gar (in kleinen Städten) in dieser Einen öffentlichen Lehranstalt unterrichten zu lassen. Wissen die Aeltern besseren Rath für den Unterricht ihrer Kinder, so muß man ihnen hierin Freiheit lassen. Es kann, wie die Unvollkommenheit der menschlichen Verhältnisse nun einmal ist, auch bei dem redlichsten, dem angestrengtesten, dem erleuchtetsten Willen der Behörden, in Folge von Mangel an Geldmitteln, oder an tauglichen Subjekten, oder weil man untaugliche nicht wegschaffen kann, und aus hundert anderen Gründen, nicht gerade immer das Wünschenswertheste geschehn. Man bringe dies also in

Rechnung; und wo in anderer Weise Wünschenswertheres geschehn kann, da lasse man es auch geschehn!

Auf der anderen Seite aber darf der Staat unstreitig auch nicht Alles frei lassen. Nicht die Unkenntniß und den Unverstand, nicht die Trägheit, nicht die Gewinnsucht, welche von dem hohen Zwecke der Volksbildung nichts weiß, oder dagegen gleichgültig ist, nicht den Charlatanismus, nicht die Herrschsucht, von welcher Seite her und in welcher Richtung sie auch ihre Netze ausspannen möge. Man hat über die Nachtheile der Gewerbefreiheit geklagt und deren Beschränkung gefodert, wo es sich um Kleidung und andere äußere Lebensbedürfnisse handelt; und man will dieselbe da einführen, wo das Höchste und Heiligste, was es für den Menschen giebt, wo die Bildung der Seele auf dem Spiele steht! — Die Erfahrung zeigt nur zu vielfach, daß Diejenigen, welche zu nichts Anderem brauchbar sind, sich noch immer zu Lehrern brauchbar halten. Oder glaubt man, daß hier, wo es sich um Geistiges handelt, das Publikum besser befähigt sein werde, für sich selber das Schlechte herauszuerkennen, und entschiedener den Willen haben, dasselbe zurückzuweisen, auch wo man anderweitig um seine Gunst zu buhlen 'sich angelegen sein läßt? — Also der Staat darf Dasjenige, was in der innigsten Verbindung mit seinen höchsten Zwecken steht, und von dessen Erfolge sein Gedeihen ohne allen Vergleich entschiedener abhängig ist, als von allen äußeren Einrichtungen, die Bildung der Geister, nicht dem Zufalle oder dem bösen Willen Preis geben; ist nicht nur berechtige, sondern auch heilig verpflichtet, die Volksbildung unter seine Aufsicht zu nehmen: sich davon zu vergewissern, daß Diejenigen, deren Händen er sie anvertraut, in intellektueller, in technischer, in moralischer Beziehung, die rechte Befähigung erwerben und bewahren.

Nach diesen Grundsätzen sind die Schranken, welche man von der einen und von der anderen Seite her, nicht überschreiten darf, mit Entschiedenheit festzustellen. Zwischen diesen Schranken aber findet sich ein sehr weiter Raum, welcher eine sehr verschiedenartige Ausfüllung, nicht nur verstattet, sondern sogar fodert. Auch diese Ausfüllung darf freilich nicht dem Zufalle überlassen, sondern soll in jedem Falle einsichtsvoll und sorgsam in Ueberlegung genommen werden. Aber wie weit dies nach allgemeineren Bestimmungen, oder durch Einzelne, wie sie der Genius treibt, geschehn solle: darüber kann eben nur nach Maßgabe der in jedem besonderen Falle vorliegenden, lebendigen Grundmotive entschieden werden; und die weiter reichende Gesetzgebung, sei es der Wissenschaft oder des Staates, muß sich wohl vorsehn, daß sie nicht durch ungehörige allgemeine Bestimmungen diese Entscheidung verwirre.

Druck von E. S. Mittler und Sohn in Berlin.

BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Beneke, Friedrich Eduard,

Die Reform und die Stellung unserer Schulen ein philosophisches Votum

Berlin 1848

Paed.th. 420
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10762248-6